Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9370805
Centre d'intérêt: 910

Dionne, Réjean.

Planification d'un programme d'activités éducatives en éducation des adultes. Cahier de l'étudiant / élaboré par Réjean Dionne ; Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département Andragogie. -- Montréal : L'Université, Librairie, 1989-1990 [i.e.] 1989
329 p. en pag. multiple ; 28 cm.

En tête du titre: Séminaire EAN 6630, EAN 6631. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Montréal. Section d'andragogie

Descripteur(s): Elaboration de programmes * Programme d'activités * Plan de cours * Stratégie pédagogique * Activité d'apprentissage * Education des adultes

Ce cahier a été élaboré pour supporter la démarche des étudiants durant les cours EAN 6630 et EAN 6631, une approche intégrée portant sur deux trimestres en éducation des adultes. On y retrouve le plan des cours avec leurs modules d'apprentissage. Le premier cours permet d'accorder une attention particulière au rôle du concepteur et à l'étude du modèle Dionne de développement d'un programme tandis que le deuxième cours permet à l'étudiant de développer son modèle personnel de développement d'un programme et de l'expérimenter en situation réelle ou simulée.

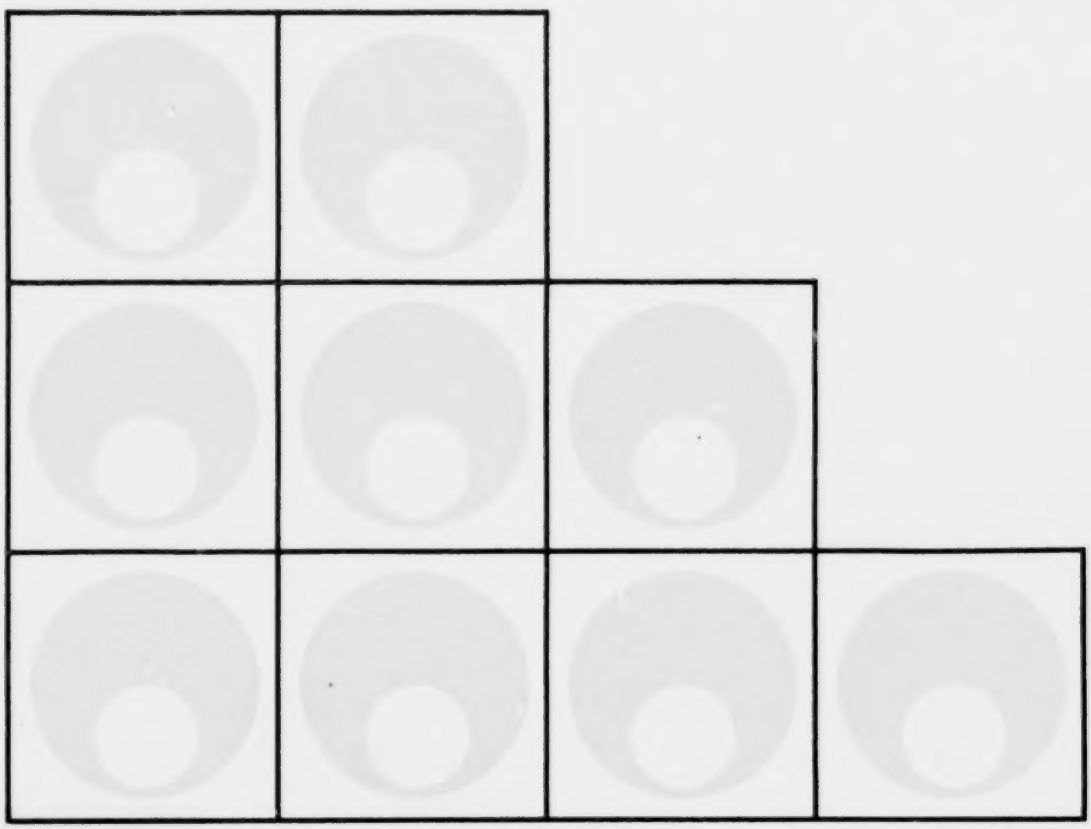
Type de document:

9370805

ANDRAGOGIE

PLANIFICATION D'UN PROGRAMME D'ACTIVITÉS ÉDUCATIVES EN ÉDUCATION DES ADULTES

Réjean DIONNE



G 3.64

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

9370805

G3.64

CENTRE DE DOCUMENTATION

UNIVERSITE DE MONTREAL
Faculté des sciences de l'éducation
Département andragogie
Grade: maîtrise

Séminaire EAN 6630
EAN 6631

PLANIFICATION D'UN PROGRAMME D'ACTIVITES EDUCATIVES EN EDUCATION DES ADULTES

Cahier de l'étudiant

Elaboré par Réjean Dionne

Med (andragogie)

La librairie de l'Université de Montréal
1989-1990

TABLE DES MATIERES

I - Préambule

Les séminaires EAN 6630 et EAN 6631, une approche intégrée durant deux trimestres.

II - Module d'introduction

Module 1 : Les objectifs et le plan du séminaire EAN 6630 et EAN 6631.

Module 2 : Les objectifs des étudiants.

III - Modules d'apprentissage

A. Les pré-requis à une intervention de développement d'un programme

Module 3 : Le rôle des intervenants lors du développement d'un programme.

Module 4 : Le modèle «Dionne» de développement d'un programme.

B. L'étude d'une demande d'intervention

Module 5 : L'étude préliminaire et l'offre de service au demandeur de programme: étude et simulation d'une intervention.

C. Le développement du programme préliminaire

Module 6 : L'inventaire, l'analyse et la sélection des besoins: étude et simulation d'une intervention.

Module 7 : Élaboration des objectifs du programme: étude et simulation d'une intervention.

Module 8 : Élaboration de la stratégie générale d'apprentissage: étude et simulation d'une intervention.

Module 9 : Élaboration de la stratégie générale d'évaluation: étude et simulation d'une intervention.

D. Le développement du programme détaillé

Module 10 : Élaboration et évaluation des objectifs intermédiaires du programme: étude et développement partiel d'objectifs.

Module 11 : Élaboration des activités d'apprentissages liées aux objectifs intermédiaires: étude et développement partiel d'activités.

E. Le développement d'un modèle personnel de développement d'un programme

Module 12 : Évaluation du modèle Dionne et élaboration d'un modèle personnalisé.

IV - Modules de conclusion

Module 13 : Évaluation des apprentissages.

Module 14 : Évaluation des séminaires EAN 6630 et EAN 6631.

1 - SEMINAIRES EAN 6630 - EAN 6631

Une approche intégrée durant deux trimestres

1- Séminaires EAN 6630 et EAN 6631

Plusieurs groupes d'étudiants ont exprimé l'opinion que le cours EAN 6630 était trop dense et que le temps alloué ne permettait pas d'acquérir tous les apprentissages souhaités.

Une première solution fut implantée durant quelques années, il s'agissait de créer un deuxième cours, EAN 6631. Le premier cours était le cours de base et le deuxième, spécialisé. Le cours EAN 6630 couvrait de façon générale toutes les étapes de développement d'un programme et traitait du rôle du concepteur. Le deuxième cours offrait l'opportunité de diverses alternatives d'étude spécialisée dans l'une ou l'autre des étapes de développement telles que l'étude des besoins ou l'évaluation.

Les étudiants ont à nouveau exprimé l'opinion que leur principal besoin consistait à étudier chacune des étapes plus longtemps. C'est pour ces raisons, que le design de ces cours a été remanié en 1987 et qu'il est maintenant offert depuis septembre 1987, selon une nouvelle approche intégrée.

C'est un véritable processus intégré durant deux trimestres où l'étudiant peut vivre une suite d'apprentissage continue. Deux sigles de cours EAN 6630 et EAN 6631 ont été maintenus pour des fins administratives. C'est toutefois, dans l'esprit de l'auteur, un cours de 6 crédits se déroulant durant deux trimestres continus. L'inscription au premier cours implique l'inscription au deuxième.

Le cahier de l'étudiant, en voie de développement, est élaboré pour supporter la démarche des étudiants durant les deux cours au moyen de 21 modules. Pour des raisons méthodologiques, deux plans de cours sont inclus, le premier EAN 6630 couvre les apprentissages du premier trimestre tandis que le deuxième cours EAN 6631 couvre les sujets traités lors du deuxième trimestre. La planification en deux étapes, permettra une évaluation d'étape et une planification des apprentissage de la deuxième partie du cours en tenant compte des acquis du premier trimestre.

Le premier cours permet d'accorder une attention particulière au rôle du concepteur et à l'étude du modèle Dionne de développement d'un programme tandis que le deuxième cours permet à l'étudiant de développer son modèle personnel de développement d'un programme et de l'expérimenter en situation réelle ou simulée.

MODULE D'INTRODUCTION

MODULE 1

OBJECTIFS ET PROGRAMME DU SEMINAIRE

OBJECTIF TERMINAL

Module 1

Les participants se donnent une représentation des objectifs et de l'organisation du séminaire.

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1. Formuler en ses propres mots les objectifs du séminaire.	1. Lecture des objectifs et plan du séminaire (P1 à P3).	1. Résumé en plénière par les participants.
2. Décrire la stratégie d'apprentissage, le calendrier des activités et le mode de notation.	2. Lecture de la stratégie d'apprentissage, le calendrier et la notation (P4 à P5).	2. Idem
3. D'énumérer les auteurs qu'ils ont l'intention d'acquérir.	3. Lecture de la bibliographie (P5 et suite).	3. Idem

A - BUTS DES SÉMINAIRES EAN 6630 ET EAN 6631

Définir et expérimenter le rôle et les tâches d'un concepteur d'activité éducative de manière à:

1. être conscient et critique concernant l'influence déterminante des valeurs du concepteur et de celles des milieux d'intervention sur les décisions prises durant le développement de l'activité éducative;

2. être capable de concilier les besoins des apprenants avec les attentes des demandeurs de l'activité éducative, de la société et des spécialistes du contenu de l'activité éducative;

3. concevoir des activités éducatives efficaces (capable d'atteindre les objectifs), efficientes (au moindre coût, en ce qui a trait aux ressources humaines, financières et matérielles) et à la satisfaction des apprenants.

B - OBJECTIFS DU SÉMINAIRE

Les participants auront acquis les connaissances nécessaires pour être en mesure de:

1. définir le rôle du concepteur et des partenaires impliqués dans l'élaboration d'activité éducative;

2. décrire le modèle «Dionne» d'élaboration d'activité éducative;

3. réaliser le développement préliminaire d'une activité éducative (réelle ou simulée):
   - 3.1 réaliser l'étude préliminaire d'une demande d'élaboration d'une activité éducative,
   - 3.2 réaliser une spécification des besoins,
   - 3.3 élaborer le but et les objectifs terminaux de l'activité éducative,
   - 3.4 élaborer une stratégie générale d'apprentissage,
   - 3.5 élaborer une stratégie générale d'évaluation;

4. réaliser le développement détaillé de l'activité éducative (en partie, cf.: les objectifs 4.1):
   - 4.1 élaborer les objectifs intermédiaires de quatre objectifs terminaux selon la méthodologie Brien,
   - 4.2 élaborer les mesures d'évaluation des objectifs intermédiaires de 4.1,
   - 4.3 élaborer les stratégies d'apprentissage des objectifs intermédiaires de 4.1, le seuil minimum étant six stratégies;

5. réaliser un bilan d'expérience de leur expérimentation de développement d'un programme;

6. élaborer leur modèle personnel d'élaboration d'activité éducative en se basant sur leur expérimentation, leur domaine de pratique professionnelle et à l'aide de quatre auteurs théoriques traitant de modèle de développement d'activité éducative;

7. évaluer leur apprentissage, recommander une note et évaluer le séminaire.

C - LA STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE

La stratégie d'apprentissage privilégie les méthodes suivantes:

Travail individuel, travail en équipe en classe, simulation ou expérimentation de développement d'un programme en relation avec un milieu d'éducation des adultes.

La démarche d'apprentissage sous forme modulaire consiste à:

1. faire l'étude du matériel didactique à domicile;

2. travail en équipe en classe pour la compréhension des concepts, l'expérimentation des méthodologies d'intervention, la préparation et l'évaluation des interventions;

3. travail individuel ou en équipe de simulation ou expérimentation du développement d'un programme;

4. travail individuel ou en équipe entre les rencontres à l'Université des travaux requis aux différents modèles;

5. une rencontre tutoriale sera offerte le vendredi soir aux étudiants sur une base facultative.

D - CALENDRIER DE RÉALISATION DES ACTIVITÉS DU SÉMINAIRE

1 - Session # 1, dates: _____
Modules: 1-2-3

2 - Session # 2, dates: _____
Modules: 4-5-12

3 - Session # 3, dates: _____
Module: 6

4 - Session # 4, dates: _____
Module: 7

5 - Session # 5, dates: _____
Module: 8

6 - Session # 6, dates: _____
Modules: 9-10

7 - Session # 7, dates: _____
Modules: 10-11

8 - Session # 8, dates: _____
Modules: 13-14

Remise des travaux, dates: _____

E - L'ÉVALUATION ET LA NOTATION

Plusieurs formes d'évaluation seront utilisées lors du séminaire:

1. une auto-évaluation des connaissances détenues au début et au terme du séminaire sera réalisée;

2. une évaluation du séminaire sera faite par deux questionnaires de satisfaction, l'un par l'Université, l'autre par le professeur;

3. une évaluation formative sera offerte aux étudiants par la correction des travaux remis au cours de l'année;

4. une évaluation sommative sera faite par les étudiants et le professeur concernant les travaux réalisés. Les étudiants seront invités à recommander une note au professeur. Celui-ci déterminera la note finale.

La pondération des notes en fonction des travaux est la suivante:

Module 1 : nil	Module 7 : 10 points
Module 2 : 10 points	Module 8 : 15 points
Module 3 : 10 points	Module 9 : 5 points
Module 4 : nil	Module 10 : 10 points
Module 5 : 10 points	Module 11 : 5 points
Module 6 : 15 points	Module 12 : 10 points

E - BIBLIOGRAPHIE DE BASE

Modèles

1. NADEAU, Marc-André. L'évaluation des programmes d'étude. Théorie et pratique. Edition: Presses de l'Université Laval.

2. BRIEN, Robert. Design pédagogique. Editions St-Yves, 1981.

Objectifs

3. BURNS, Robert. Douze leçons sur les objectifs pédagogiques. Cadre, 1975.

4. FONTAINE, France. Les objectifs d'apprentissage.

Stratégies d'apprentissage

5. TASSÉ, Colette. Gastronomie ou tambouille. Université de Montréal, 1978.

6. BERGEVIN, Paul. Adult Education Procedure. New York, Seabury Press, 1963.

7. BRIEN, Robert. Le choix des méthodes d'enseignement. Editions Cognition Plus Enr., 1986, 171 p.

Évaluation

8. NADEAU, Marc, André. Cf. 1.

9. FONTAINE, France. Dossier sur l'évaluation. Université de Montréal, 1979.

F - BIBLIOGRAPHIE DÉTAILLÉE

Les modèles d'élaboration de programme

1. BERNARD, Jean Louis. Planification d'un programme en éducation des adultes. Université de Montréal, 1977-1978.

2. TYLER, Ralph. Basic Principles of Curriculum and Instructions. Chicago, University of Chicago Press, 1949, 128 p.

3. GARIEPY, Wilfrid. Guide pour identifier, spécifier et epxliciter les objectifs pédagogiques. Cadre, 1973.

4. FRISEN, Paul A. Designing Instruction. Santa Monica, Miller Publishing Co., 1973.

5. DICKINSON, Gary. Teaching Adults: A Handbook for Instructors. Toronto, New Press, 1973.

6. HOULE, Cyril O. The Design of Education. San Francisco, Jossey-Bass, 1972.

7. KLEVINS, Chester. Materials and Method in Continuing Education, New York, Klevins Publication Inc., 1976 (cf. Richard Etheridge).

8. TABA, Hilda. Curriculum Development: Theory and Practice. New York, Harcourt, Brace and Wolrd Inc., 1962, pp. 194-230.

9. GRIFFIN, V.R. Program Planning in Adult Education. Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1969.

10. CANTIN, Gabrielle. Identification d'un projet individuel de perfectionnement. Université de Montréal, 1978.

11. STOLOVITCH, H., LA ROCQUE, G. Introduction à la technologie de l'instruction. St-Jean, Québec, Éditions Préfontaine Inc., 1983.

12. McNEIL, John. Curriculum a Comprehensive Introduction. Boston, Little Brown and Co., 1985.

13. LECLERCQ, D., DONNAY, J., De BAL, R. Construire un cours programmé. Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, Editions Nathau, 1977, 242 p.

14. ROBINSON, F.G., ROSS, John A., WHITE, Floyd. Curriculum Development for Effective Instruction. Toronto, OISE Press, 1985 (monograph, serie 17).

15. DIONNE, Réjean. Modèles d'élaboration d'une activité éducative. Andragogie, 1980, 100 p.

16. KNOWLES, Malcom S. The Modern Practice of Adult Education. New York, Association Press, 1979, 384 p.

17. BRIEN, Robert. Design pédagogique. Éditions St-Yves, 1981, 132 p.

18. GUILBERT, J.J. Guide pédagogique pour le personnel de la santé. Organisation mondiale de la santé, Genève, 1977.

19. NADEAU, Marc-André. L'évaluation des programmes d'étude. Théorie et pratique. Editions Presses de l'Université Laval.

20. STOLOVITCH, H.D., LA ROCQUE, G. Introductino à la technologie de l'instruction. Editions Préfontaine, 1983, 286 p.

21. BLAIS, Madeleine. Les typologies en éducation des adultes. Librairie de l'Université de Montréal, 1983, 60 p.

22. BERBANE, J. Étude systématique des activités de formation. Paris, Presses universitaires de France, 1982, 238 p.

La relation conseiller - client

1. SCHEIN, Edgar H. Process Consultation: Its Role in Organization Development.

2. KOLB, A., FROHMAN, A. An Organization Development Approach to Consulting. Sloan Management Review 12, 1970, pp. 51-65 ou MARION, Guy. Comportement organisationnel. Editions Guérin, p. 385.

3. ST-ARNAUD Yves et autres. Devenir consultant. Sherbrooke, Les Éditions de l'Université de Sherbrooke, 1985.

La spécification des besoins

1. Gouvernement fédéral, Commission de la fonction publique, Direction du Perfectionnement, revue Formation, La technique OFGAT.

2. ROLLAND-BAKER, Marie. Analyse conceptuelle de la notion de besoin. Collection Cahiers d'andragogie, Université de Montréal, 1981, 114 p.

3. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, DGEA, Le système Dacum.

4. CYR, Jean-Marc. Les méthodologies d'analyse des besoins. Service pédagogique, Université de Montréal, référence en bibliothèque: 343-7087.

5. BERNARD, Jean Louis. Cf. section A (cf. chapitre 2).

6. MUCHIELLI, Roger. L'interview de groupe. Editions Esp., 1974, ou L'entretien face à face.

7. BRIGG, L.J. Instructional Design: Principles and Applications. Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications, 1977.

8. KAUFMAN, R.A. et ENGLISH' F.W. Needs Assessment: Concept and Applications. Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications, 1979.

9. LAPOINTE, Jacques. Identification des besoins. Document de travail. Département de technologie de l'enseignement, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1983.

10. FONTAINE, France. Le plan de cours. Service pédagogique, Université de Montréal, 1988, 21 p.

Les objectifs

1. MAGER, Robert, F. Comment définir les objectifs pédagogiques. Paris, Bordas, 1977.

2. BURNS, Robert. Douze leçons sur les objectifs pédagogiques. Cadre, 1975.

3. FONTAINE, France. Les objectifs d'apprentissage. Université de Montréal, 1977-1978.

4. BELL, Robert et autres. Comment rédiger vos objectifs. Université Laval, 1985, 28 p.

Stratégies d'apprentissage

1. THIBAULT, André. Les principes andragogiques de l'activité éducative. Textes d'appoint. Collection des Cahiers d'andragogie, Université de Montréal, 1985, 143 p.

2. BERNARD, Jean Louis. L'apprenant adulte. Université de Montréal, 1976.

3. BRUNDAGE, Donald, H. Adult Learning Principles and their Application to Program Planning Government Ontario (traduction par l'Université de Sherbrooke, éducation permanente).

4. BRUNDAGE, Donald, H. Adult Learning Princples and their application to Program Planning. Toronto, ministère de l'éducation, 1980, 126 p.

5. TASSÉ, Colette. Gastronomie ou tambouille. Université de Montréal, 1978.

6. DICKINSON, Gary. Cf. section A, no 5.

7. KIDD, J.R. How Adult Learn. New York, Association Press, 1977.

8. PINE, Gérard, HORNE, Peter. Principes et conditions de l'apprentissage. Article, Adult Leadership, oct. 1969.

9. Principes fondamentaux de l'apprentissage de Gagné. HRW (Guérin).

10. PARENT, Jacques. Élaboration d'une stratégie d'enseignement. Université Laval, 1978, 125 p.

Les méthodes

1. BRIEN, Robert et ESTHER, Dorval. Le choix des méthodes d'enseignement. Cognition plus enregistré, 1986, 165 p.

2. KLEVINS, Chester. Cf. section A, no 7.

3. BERGEVIN, Paul. Adult Education Procedure. New York, Seabury Press, 1963.

4. BEGIN, Yves. L'individualisation de l'enseignement. Pourquoi? INRS Éducation, Publications de l'Université du Québec.

5. LACHANCE, B. Les techniques audiovisuelles et l'enseignant. Montréal, Librairie Beauchemin Ltée, 1970.

6. DICKINSON, Gary. Cf. section A, no 5.

7. GOLDSCHMID, B. L'enseignement par module. Université Laval, 1978, 11 p.

8. LECLERC, Jean-Marie. Dossier sur l'enseignement: système, méthode et technique. Service pédagogique, Université de Montréal, 1977.

9. FOURNIER, Michèle. Typologie des formules pédagogiques. Editions Griffon d'Argile, 1981.

L'évaluation

1. BERNARD, Jean Louis. Chapitre IV, cf. section A, no 1.

2. FONTAINE, France. Dossier sur l'évaluation. Université de Montréal, 1979, 140 p.

3. GUILBERT, J.J. Cf. no 14.

4. NADEAU, Marc-André. Cf. no 15.

5. DUMAS, Jules. L'évaluation en éducation. Editions Victoriaville.

6. DAVIS, Larry N. et McCOLLAN, Earl. Planning-Conducting Evaluating Workshop. Austin, Texas, Learning Concept Inc., 5° ed., 1977, 310 p.

M1 P14

Annexe

Bibliographie détaillée élaborée par M. J.C. Rondeau
1973

Bibliographie concernant l'élaboration des objectifs

1- DEWEY, John : Democracy and Education. (New York: The Free Press, 1916, 1966)

2- BOBBITT, : The Curriculum. (Boston: Houghton Mifflin Co. 1918)

3- DEWEY, John,: Human Nature and Conduct (New York: The Modern Library, 1922, 1957).

4- CHARTERS, W.W. : Curriculum Construction. (Macmillan, 1923, 352 pp.)

5- BOBBITT, : How to Make a Curriculum. (Boston: Houghton Mifflin Co. 1924)

6- SMITH, Eugene R. and Others.: Appraising and Recording Student Progress. (Harper, 1942, 550 pp.)

7- THOMPSON, Merritt M.: The Levels of Objectives in Education.(Harvard Educational Review, 8, May, 1943, pp.196-211)

8- TYLER, Ralph : Basic Principles of Curriculum and Instruction. (Chicago: University of Chicago Press, 1949)

9- BARTON, George E, Jr.: Educational Objectives: Improvement of Curriculum Theory About Their Determination.(in Eds.Virgil E. Herrick and Ralph Tyler. Supplementary Educational Monograph, No 71, Chicago: University of Chicago Press, 1950, pp.37-50)

10- HERRICK, V.E., TYLER, R.W.(Eds) Toward Improved Curriculum Theory. Supplementary Educational Monograph, no 71. (Chicago: University of Chicago Press, 1950.)

11- MICHAEL, D.N. and MACCOBY, N. : Factors influencing verbal learning from Films: Motivating versus practice effects, "feedback", and overt versus covert responding. (in A.A. Lumsdaine, Ed. :Student response in Programmed Instruction: A Symposium Washington: National Academy of Science, National Research Council, 1961, Ch.18.)

12- SAND, Ole : Curriculum Study in Basic Nursing Education. (Putnam, 1955, 255p)

13- BLOOM, B.S. et al.: Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I, The Cognitive Domain. (New York: Longmans, Green (David McKay) 1956).

14- NERBOVIG, Marcella H. : Teacher's Perceptions of the Functions of Objectives. Doctoral Thesis, University of Wisconsin, 1956. (Dissertation Abstracts, 1956, 16(12), 2406-2407)

15- SMITH, B.O., STANLEY, W.O., SHORES, J.H.,: Fundamentals of Curriculum Development. (2nd ed.) (New York: World Book 1957)

16- FRENCH, W, and al :Behavioral Goals of General Education in the High Schools. (New York: Russell Sage Foundation , 1957)

17- TYLER, R.W.: The Curriculum- Then and Now.(The Elementary School Journal, 57 , April 1957, pp.364-374)

18- GOODLAD, John I.: Curriculum: The State of the Field. (Review of Educational Research, 1960, 20, (3), 192)

19- MUNRO, T. : The Interrelation of the Arts in Secundary Educatian. in The Creative Arts in American Education. (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1960).

20- BEAUCHAMP, George A. : A Curriculum Theory. (Kagg 1961, 149p)

21- BRUNER, J.S. The Act of Discovery. (Harvard Educational Review, vol.31, no.1, 1961)

22- MAGER, R.F. and Mc CANN, J.: Learner-Controlled Instruction. (Palo Alto, Calif. Varian Associates, 1961)

23- EISNER, Elliot.: A Typology of Creativity in Visual Arts.(in Studies in Art Education, 4, 1962)

24- MAGER, R.F.: Preparing Objectives for Programmed Instruction. (Palo Alto, Feron, 1962)

25- TABA, Hilda.: Curriculum Development: Theory and Practice. (New York: Harcourt, Brace, and World, Inc. 1962, pp.194-230)

26- ATKINS, J.Myron : Some Evaluation Problems in a Course Content Improvement Project. (in Journal of Research in Science Teaching, I, (1963), p.129-132)

27- CRONBACH, L.J. : Evaluation for Course Improvement. (Teachers College Record, LXIV (1963), 672-83)

28- EISNER, Elliot W. : Research in Creativity: Some findings and Conceptions. (Chilhood Education, April 1963)

29- GAGNE, Robert M,: The Analysis of Instructional Objectives. A Paper prepared for the National Symposium on Research in Programmed Instruction. Department of Audiovisual Instruction, National Education Association, 1963)

30- GLASER, R.L.: Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions. (American Psychologist, 1963, 18, 519-521)

31- WALBESSER, H.H.: Curriculum Evaluation by Means of Behavioral Objectives. (Journal of Research in Science Teaching, I, 296-301, 1963)

32- AMMONS, Margaret.: An Empirical Study of Progress and Product in Curriculum Development. (Journal of Educational Research, 1964, 27, (9), p.451-457)

33- ARNSTINE, D.G. The Language and Values of Programmed Instruction: Part 2. (The Educational Forum, 1964, 28, 337-345)

34- DARRELL, George.: The Development and Use of a Classification of Educational Objectives to Study the Objectives of Four Community Adult Education Agencies. (Wisconsin Univ. 64-9691, MF.$3.15, 242pp, 1964)

35- DRAPER, James Anson : A Study of Participant Objectives in Selected Management Institute Programs. (Wisconsin Univ. 64-13, 870, 237pp, 1964)

36- LINDVALL, C.M. Ed.: Defining Educational Objectives. (Pittsburg, PA.: University of Pittsburg Press, 1964)

37- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S., MASIA, B.B.: Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II, The Affective Domain. (New York: David McKay 1964)

38- VERHAEGEN, R.M. The Effect of Learner-Controled Instruction in a Tenth Grade Biology Curriculum. (Master's thesis, University of California, in Los Angeles, 1964)

39- ANDERSON, D.W. and al.: Strategies of Curriculum Development; Works of Virgil Herrick. (Merrill 1965, 196pp)

40- EISNER, Elliot W.: Curriculum Ideas in Time of Crisis. (Art Education, 1965, 18, 7)

41- GLASER, R.: Teaching Machines and Programmed Learning, II: Data and Directions. (Washington : Department of Audio Visual Instruction. NEA, 1965, pp.21-65)

42- KRUMBOLTZ, D.K. : Learning and the Educational Process. (Chicago, Illinois: Rand Mc Nally and Co. 1965, p.1-24)

43- GAGNE, Robert M,: The Conditions of Learning. (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965)

44- KRATHWOHL, D.R. STating Objectives Appropriately for Program, for Curriculum, and for Instructianal Materials Development. (Journal of Teacher Education, vol.16, no.1, 1965)

45- LOREE, M.Ray: Relationship Among Three Domains of Educational Objectives. Contemporary Issues in Home Economics: A Conference Report. (Washngton D.C.: National Education Association, 1965, p.69-80)

46- Mc CLURE, Robert M,: Procedures, Processes and Products in Curriculum Development. Doctoral Dissertation. (U. California, Los Angeles, 1965)

47- Mc DONALD, James B.: Myths About Instruction. (Ed. Leadership, 22: 571-6; 1965)

48- POPHAM, W.J.: The Teacher-Empiricist: A Curriculum And Instruction Supplement. (Los Angeles, California: Aegeus Publishing Company 1965, 76pp)

49- POPHAM, W.J, and BAKER, Eva L.: The Instructional Objectives Preference Test. (Journal of Educational Measurement, U.C.L.A. 1965, 2, 186)

50- BAKER, Eva L.: Establishing Performance Standards. (Los Angeles: Vimcet Associates, 1966)

51- CARLSON, Nancy, and GRIGGS, Mildred, : The Psychomotor Domain, A Selected Bibliography with Annotations. Division of Home Economics Education, Department of Vocational and Technical Education, University of Illinois, Urbana, 1966

52- CRAIK, Mary B.: Writing Objectives for Programmed Instruction or Any Instruction. (Educational Technology, 6, February 28, 1966, pp.15-2?)

53- EISNER, Elliot W.: Educational Objectives: Help ou Hindrance. Paper read at the annual meeting of the American Educational Research Association, February, 1966

54- GODLAD, John I; RICHTER, Maurice.: The Development of a Concoptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction. (U. California at Los Angeles and Institute for Development of Educational Activities, 1966, 69pp.)

55- Hasting, J. Thomas: Curriculum Evaluation: The Why of the Outcomes. Journal of Educational Measurement, III, no 1, (Spring 1966), 27-32

56 - Jackson, P.W. : The way teaching is.
Washington D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, N.E.A. 1966

57- Loree, M.Ray : Creativity and the Waxonomies of Educational Objectives. Paper presented at Home Economics Division, AVA Convention, Denver, Colorado, 1966

58- Mc Neil, John D.: Antidote to a School Scandal.
Ed. Forum 31: 69-77; 1966

59- Melching, William H. and Ammerman, Harry L.: Deriving , Specifying and Using Instructional Objectives.
Hum RRO, Professional Paper 10-66, 1966

60- Simpson, Elizabeth Jane: The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain.
Illinoiis Teacher of Home Economics, 10, Winter, 1966-67, p.110-144

61- Sullivan, H., Baker, R.L, and Schutz, R.E.: Classroom episodes for Teaching Psychological Principles and Concepts of Learning.
Tempe: Arizona State University, Classroom Learning Laboratory, 1966

62- Tye, Norwood Brul: Process Guidelines for Adult Education Program Development.
Columbia Univ. 67-5549, MF $3.60, Ed. D. thesis , 277p

63- Williams, Frank E.: Seminar on Productive Thinking in Education.
Macalester Creativity Project, Macalester College, Saint Paul, Minnesota 1966

64- Ammons, Margaret: Evaluation: What Is It ? Who Does It ? When Should It Be Done ?
in Evaluation of Children's Reading Achievement. Perspectives in Reading Monograph Series, IRA 1967

65- Annet J, Dunkan, K.D. : Tasks Analysis and Training Design.
in Occupational Psychology 41(4) 211-221, oct.1967

66- Baker, E.L,: The differential effect of behavioral and non-behaviral objectives given to teachers on the achievement of their students.
U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1967, Interim Report.

67- Bialek, H.M.: A measure of teachers' perceptions of Bloom's educational objectives.
Paper read at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, February 1967

68- Brackenbury, Robert L.: Guidelines to Help Schooks Formulate and Validate Objectives.
Rationale Planning in Curriculum and Instruction.
Washington D.C.: National Education Association Center for The Study of Instruction, 1967, p.89-108

69- Burns, Richard W.: Behavioral Objectives: A Selected Bibliography.
Educational Technology, 9 April 1967, p.57-58

70- Burns, Richard W.: The Theory of Expressing Objectives.
Educational Technology, 7, October 30, 1967, p.1-3

71- Cohen, Arthur M.: Defining Instructional Objectives.
B.Lamar Johnson (Ed). Systems Approaches to Curriculum and Instruction in the Oper-Door College.
Los Angeles, California: School of Education, University of California, Los Angeles 1967, p.25-33

72- Cox, R.C., Unks, Nancy. A selected and annotated bibliography of studies concerning the taxonomy of educational objectives: Cognitive domain. University of Pittsburgh: Learning Research and Development Center 1967

73- Cunningham, D.J., Duncan, K.D.: Describing non-repetitive tasks for training purposes.
in Occupational Psychology, 41(4), 203-210, oct. 1967

74- Dakin, William Robert.: A plan ofr implementing a program of continuing adult education services.
Univ. Microf. order no.67-10, 862, 342p., 1967

75- Davis, O.L. and Tinsley, Drew. Cognitive objectives revealed by classroom questions asked by social student teachers.
Paper read at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York 1967

76- Deno, Stanley R., Jenkins Joseph R.: Evaluating Pre-Planned Curriculum Objectives.
Philadelphia, Pennsyvalnia: Research for Better Schools, 1967, 25p plus appendices

77- Dyer, H.S.: The discovery of development of educational goals.
Paper presented at the 1966 Invitational Conference on Testing Problems, Educational Testing Service, Princeton, New Jersey 1967

78- Eisner, Elliot W.: Educational Objectives, Help or Hindrance.
in School Review, 1967, 75 (3), p.250-266

79- Eisner, Elliot W.: Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum.
1967, 21p. ERIC Ed 028 838

80- Esbensen, Thorwald,: Performance Objectives.
Duluth, Minnesota: Duluth Public Schools, 1967

81- Gagné, R.: Curriculum research and the promotion of learning.
in Perspectives of curriculum evaluation, AERA Monograph 1.
Chicago: Rand Mc Nally , 1967

82- Gerlach, V.S., Sullivan, H.J.: Constructing statements of outcomes.
Inglewood, Calif: Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development, 1967

83- Harrison, G.V.: The instructional value of presenting explicit versus vague objectives.
J.A.R. Wilson (ED), California Educational Research Studies, University of California, Santa Barbara , 1967

84- Hawthorne, Richard D.: A Model ofr the Analysis of Team Teachers' Curricular Decisions and Verbal Instructional Interaction.
Doctoral Dissertation, Univ. Wisconsin, 1967

85- Mager, Robert F., Beach, Kenneth M.: Developing Vocational Instructinn.
Palo Alto, California, Fearon 1967

86- Mager, Robert F, Zinn, K.: Objectives.
Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan, Center for Research on Learning and Teachin, 1967

87- Popham, W.J. : Development of a performance test of teaching proficiency.
U.S. Department of Health, Education, and Welfare. Final Report 1967

88- Popham, W.J.: Educational Criterion Measures.
Inglewood California: Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development 1967

89- Schutz. R.E., Baker, R.L., Sullivan, H.J.: A guide to the development of instructional materials.
Technical Report, Aerospace Medical Research Laboratory, Wright-Patterson AF Base, Ohio 1967

90- Smith, S.A.: The effects of two variables on the achievement of slow learners on a unit in mathematics.
Unpublished Master's thesis, The University of Maryland, College Park, 1967

91- Vimcet Series: illustrated filmstrips, accompanying audio-taped narrations, and instructor's manuals. By Popham, W.J., and Baker, E.L.

- Educational Objectives, 1967, 37 frames, 25 min.
- Systematic Instructional Decision-Making. 27 frames, 20 min.
- Selecting Appropriate Educational Objectives, 44 frames, 26 min.
- Establishing Performance Standards, 46 frames, 22 min.
Los Angeles, California: Vincet Associates, 1967

92- Wientge, King, M (Ed) and others: Psychological research in classroom learning.
Washington University, St. Louis, No. School of Continuing Education, R.Pub 11, 67, AC 001 541, OEC 3-7-061134-1532, 126 p.

93- Atkin, J. Miron: Behavioral Objectives in Curriculum Design: A Cautionary Note.
The Science Teacher, 35, May 1968, p.27-30

94- Baker, Robert, Vernon.S. Gerlach, Sullivan, Howard.: Constructing Behavioral Objectives.
Inglewood, SWRL for Educational Research and Development, 1968, 44 p.

95- Baker, Robert, Gerlach, V.S., Schutz, R.E., Sullivan, H.J.: Developing Instructional Specifications.
Inglewood , Calif.: SWRL, 1968, 54 p.

96- Bernabei, Raymond: Behavioral Objectives: An Annotated Resource File.
Harrisburg, Pennsylvania: Bureau of Curriculum Development and Evaluation, Department of Public Instruction, 1968, 55 p.

97- Canfield, Arthur A.: A rationale for Performance Objectives.
Audiovisual Instruction, 13, February, 1968, p.127-129

98- Csanui, Attila P.: Determining Objectives: a Behavioral Systems Approach.
NSPI Journal 7, February 1968, p.16-18

99- Edling, Jack, V.: Educational Objectives and Educational Media.
Review of Educational Research, 38, April, 1968, p.177-194

100- Engel, R.S. An experimental study of the effects of stated behavioral objectives on achievement in a unit of instruction on negative and rational base systems of numerator.
Unpublished Master's thesis, The University of Maryland, College Park, 1968

101- Kapfer, Miriam B.: Behavioral Objectives and the Gifted.
Educational Technology, 8, June 15, 1968. p.14-16

102- Kuhn, T.S. The Structure of Scientific Revolutions.
Chicago: The University of Chicago Press, 1968

103- Lehman, Henry.: The Systems Approach to Education.
Audiovisual Instruction, 13, February, 1968, p.144-148

104- Lovejoy, A.O.: Reflections on Human Nature.
Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1961, 1968

105- Mager, Robert F.: Deriving Objectives for the High School Curriculum.
NSPI Journal, 7, 3, March, 1968, p.7

106- Mager, Robert F. : The Need to State Our Educational Intends.
Technology and Innovation in Education. New York: Frederick A. Praeger, Publishers 1968

107- Michael, J.L, Waina, C.S., Baker, R.L.: Managing Classroom Contingencies.
Inglewood, Calif. SWRL 1968, 50p.

108- Ojemann, Ralph : Should Educational Objectives Be Stated in Behavioral Terms ?
The Elementary School Journal, 68, February, p.223-231.
69, February, p.229-235

109- Plowman, Paul,: Behavioral Objectives and Teacher Success.
Behavioral Objectives Extension Service. Chicago, Illinois: Science Research associates, inc. 1968-1969, 32p.

110- Popham, W,J. Objectives and instruction.
University of California, Los Angeles 1968 (mimeographed)

111- Rahmlow, Harold F.: Specifying Useful Instructional Objectives.
NSPI Journal 7, Sept. 1968, 10-13, 15. (in Kapper)

112- Stake, Robert. : Comments on Professor Glaser's Paper Entitled "Evaluation of Instruction and Changing Educational Models".
Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs Occasional Report no.14. California Univ. Los Angeles. Center ofr the Study of Evaluation. Dec. 1967

113- Sullivan, H.J.: Improving Learner Achievement through Evaluation by Objectives.
SWRL, Ingewood, Calif., 29 May 1968, 29p.

114- Talmage, Harriet, Markle, Suzan M.: Objectivity and Subjectivity on the Subject of Objectives: a Research and Reactive Review of the Popham Program.
NSPI Journal 7, Nov. 1968, p.14-19

115- Walbesser, Henry H. :Constructing Behavioral Objectives.
College Park, Maryland: The Bureau of Educational Research and Field Services, College of Education, University of Maryland, 1968, 90p.

116- Williams, Frank E.: An Innovation in the Classroom.
in Mary Jane Aschner and Charles E.Bish (Ed): Productive Thinking in Education. Washington D.C. The National Education Association, 1968

117- Williams, Frank E.: Media for Developing Creative Thinking in Young Children.
Creative Education Foundation, State University College, Buffalo, New York, 1968

118- Baker, E.L. Effects on student achievement of behavioral and non-behavioral objectives.
Nournal of Experimental Education, 1969, 4, 5-8

119- Bemis, Katherine A., Schroeder, Glen B. :The Writing and Use of Behavioral Objectives.
Southwestern Cooperative Educational Lab., Albuquerque, N. Mex., June 1969, 74 p.

120- Blaney, John, McKie, Douglas.: Knowledge of Conference Objectives and Effect upon Learning.
Adult Education, XIX, no.2, 1969, p.98-105

121- Cook, J.M.: Learning and retention by informing student of behavioral objectives and their place in the hierarchical learning sequence.
United States Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Research Bureau, Nov. 1969, Project no OEC-3-9-090018-0021 (010).

122- Eiss, Albert, Harbeck, Mary Blatt.: Behavioral Objectives in the Affective Domain.
National Science Teachers Association, Washington D.C.
NEA Publication Sales, ED 028101, 1969

123- Etter, David Campbell George.: Adult Learner Characteristics and Instructional Objectives.
1969, 170p. Ed.D. Thesis. Univer. Micro. $8.00.

124- Finn, Jeremy D.: Evaluation of Instructional Outcomes: The Use of Unstructured Data.
Preliminary Draft of paper presented at the Annual Meeting of the American Educ. Res. Assn (Los Angeles, Feb.6, 1969, 21p.

125- Goodman, Lillian Rachel.: A model of objectives ofr a program of continuing education for psychiatric nurses in community mental healtth work in Massachusetts.
University Microfilms, order no.7012, 174

126- Grubman, Hulda.: Considerations germane to the Identification of Nonspecified Functional Objectives and Dysfunctional Outcomes in Curriculum Evaluation.
presented at the Annual Meetin of the Amer. Educ. Res. Assn, Feb. 1969. New York University, New York.

127- Harmon, Paul.: A Classification of Behavioral Objectives in Job Training Programs.
Educational Technology, 9, January 1969, p.5-12 (in Kapper)

128- Hoetker, James.: The Limitations and Advantages of Behavioral Objectives in the Arts and Humanities.
National Council of Teachers of English, Champaign, Ill. Nov. 1969, 16p

129- Mager, Robert F, Rahmlow, H.F.: Goofing Off with Objectives.
Los Altos Hills, California: Mager Associates, 1969, 14½ min., 16mm, sound, color

130- Mc Neil, John D.: Forces Influencing Curriculum.
Review of Educatinnal Research, 39, June 1969, p.293-318

131- Popham, W.j. "Objectives and Instruction", AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no.3: Instructional Objectives, 1969

132- Schwab, J.J., College Curriculum and Student Protest.
Chicago: The University of Chicago Press, 1969

133- Tyler, L,: "A Case History: Formulation of Objectives From a Psychoanalytic Framework".
AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no.3: Instructional Objectives, 1969

134- Williams, Frank.: Models for Encouraging Creativity in the Classroom by Integrating Cognitive -Affective Behaviors.
Educational Technology, 9, Dec 1969, p.7-13

135- Alkin, Marvin C.: Objectives and Objective-Based Measures in Evaluation.
paper presented at the annual meeting of the Amer. Educ. Res. Assn., Minneapolis, Minn, March 1970

136- Amstrong, Robert J. Ed. and Others.: Developing and Writing Behavioral Objectives.
Educational Innovators Press, Tucson, Ariz. 1970, 63p.

137- Baker, Eva L.: The effects of manipulated item writing constraints on the homogeneity of test items. ctr. for the
Center for the study of evaluation reprint series no.11, University of California, Los Angeles, Mar.1970, 12p.

138- Bjerstedt, A.: Systematic Analyses of Instructional Objectives: Goal Seeking, Goal Focusing, and Goal Adjustment.
School of Education, Malmo (Sweden), Dept. of Educational and Psychological Research. Report no- Bull-28, April 1970 21p.

139- Boardman, D.E. The Effect of students's advanced knowledge of behavioral objectives on their achievement in remedial chemistry.
Unpublished doctoral dissertation, University of California at Los Angeles, 1970.

154- Horan, John J.: Systematic Behavioral Goals for Counselor Education.
Michigan State Univ, East Lansing, 7 April 1971, 15p.

155- Jenkins, J.R. and Deno, S.L.: Influence of knowledge and type of objectives on subject-matter learning.
Journal of Educational Psychology, 1971, 62 (1), 67-70

156- Jordan, J.S. The use of behavioral objectives in introductory college biology.
Unpublished doctoral dissertation, Auburn University, 1971

157- Kapfer, Miriam B. : Behavioral objectives in curriculum development.
Educational Technology Publications 1971

158- Lawrence, Gordon D.: Can Behavioral Objectives be Open-Ended ?
paper presented at the Annual Meeting of the Amer. Educ. Res. Assn, New York, Feb. 1971, 6p.

159- Norris, Goodwin,: National Assessment of Educational Progress: Art Objectives.
National Assessment of Educational Progress, Ann Arbor, Mich, Bureau no-BR-8-0771, 1971, 33p.

160- Philipps, James A. Instructional Objectives and Economic Undestanding.
1971, 14 p.

161- Shaw University: Developing an Hierarchy of Content Suitable for Achieving Behavioral Objectives.
Shaw University, Raleigh, N.C. 1971, 55p.

162- Yelon, S.L, Schmidt, W.H.,: The effect of objectives and instruction on the learning of a complex cognitive task.
paper presented at Amer. Educ. Rese. Assn.
New York, Feb, 1971

163- Kaufman, Betsy Baer.: A Contemporary Review of the Inquiry Method of Teaching and Learning: A Study of Current Definitions and Rationales of the Inquiry Method of Teaching and Learning 1960- 1970
1972, Ph.D. dissertation, 165p. (Univ. Micro.)

164- Morse, Jean A., Murray H. Tillman.: Effects on achievement of possession of behavioral objectives and training concerning their use.
Georgia Univ, Athens, 1972, 19p.

165- Webb, A.Bert., Cormier, William H.: Effects of the Use of Behavioral Objectives and Criterion Evaluation on Classroom Progress in Adolescents.
Paper presented at the American Educ. Res. Assn Convention, Chicago, Ill. April 1972, 16p.

Jean-Claude Rondeau
26 août 1973

MODULE D'INTRODUCTION

MODULE 2

MES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

OBJECTIF TERMINAL

Concevoir un programme personnel d'apprentissage

Module 2

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1- Concevoir le profil individuel et collectif de compétence des étudiants à réaliser les tâches du concepteur d'activité	1.1 A l'aide du tableau, individuellement, les étudiants procèdent à leur auto-évaluation. 1.2 Le professeur, par une mise en commun, dégage le profil du groupe.	1, 2, 3 L'étudiant produit un rapport en relation avec les trois objectifs du module au professeur.
2- Elaborer les objectifs personnels d'apprentissage et critères de mesure de leur atteinte.	2- A l'aide de son profil de compétence et des objectifs et programme du séminaire, individuellement, l'étudiant élabore ses objectifs d'apprentissage et critères de mesure.	Ce dernier évalue le degré d'atteinte par le respect des caractéristiques des trois objectifs et la qualité du programme proposé.
3- Enumérer les moyens envisagés pour réaliser les objectifs personnels d'apprentissage.	3- A l'aide de l'énumération des modules du plan de cours du séminaire, l'étudiant identifie les moyens qu'il utilisera pour atteindre ses objectifs.	Ce rapport représente le travail no 1 du séminaire.
	N.B. Les activités d'apprentissage 2 et 3 sont réalisés à domicile.	

M2 P1

AUTO-EVALUATION DE L'ETUDIANT EN RELATION AVEC LES TACHES D'UN CONCEPTEUR D'ACTIVITES EDUCATIVES

Consignes

Les tâches du concepteur sont décrites à la page suivante. Votre travail consiste à identifier le chiffre de l'échelle de mesure qui correspond le mieux à votre situation.

Légende de l'échelle

1- Je n'ai jamais expérimenté cette tâche
2- J'ai eu l'occasion de discuter de cette tâche
3- J'ai expérimenté une fois cette tâche
4- J'ai expérimenté quelques fois cette tâche
5- J'ai expérimenté et j'ai lu un auteur concernant cette tâche
6- J'ai réalisé plusieurs fois cette tâche et j'ai lu quelques auteurs sur le sujet
7- Je suis capable d'utiliser plusieurs approches pour réaliser la tâche
8- Je suis capable de prévoir les impacts, à utiliser différentes méthodes pour réaliser la tâche
9- Je suis capable de créer de nouvelles approches en fonction des besoins pour réaliser la tâche
10- J'ai une maîtrise théorique et pratique de cette tâche

FONCTION: CONCEPTEUR D'ACTIVITES EDUCATIVES

PRE	POST
SEMINAIRE	

TACHES

1- Réaliser une étude préliminaire auprès du demandeur d'une activité éducative;

2- Soumettre une offre de service (plan de travail);

3- Réaliser une spécification des besoins (identification, analyse et sélection des besoins prioritaires;

4- Définir le but et les objectifs terminaux de l'activité éducative;

5- Définir les objectifs intermédiaires de l'activité éducative, les prérequis, la durée approximative et la séquence de diffusion;

6- Définir la stratégie d'apprentissage (format et principes d'apprentissage, méthodes et techniques d'apprentissage, transfert des apprentissages dans l'environnement) du programme;

7- Définir la stratégie d'évaluation;

8- Soumettre le programme préliminaire de l'activité éducative au demandeur;

9- Développer la stratégie d'apprentissage des différents objectifs intermédiaires du programme:

. concevoir le scénario d'apprentissage
. développer le contenu d'apprentissage
. développer les aides didactiques à l'enseignement (média)
. développer l'instrument de mesure de l'atteinte de l'objectif

M2 P4

PRE	POST
SEMINAIRE	

10- Développer les instruments généraux d'évaluation (objectifs terminaux, satisfaction, transfert des apprentissages, impact du programme) du programme;

11- Rédiger le programme, manuel de l'étudiant, manuel du professeur.

Moyenne

MODULE D'APPRENTISSAGE

Préalable au développement de l'activité éducative

MODULE 3

MA CONCEPTION DU ROLE DES PARTENAIRES IMPLIQUES DANS LE DEVELOPPEMENT D'UNE ACTIVITE EDUCATIVE

OBJECTIF TERMINAL

Module 3

Définir le rôle et le pouvoir de décision des différents partenaires impliqués dans le développement d'une activité éducative (concepteur, apprenant, spécialiste, société et requérant).

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1- Déterminer le pourcentage de pouvoir de décision accordé aux cinq partenaires impliqués dans le développement de l'activité.	1.1 Les étudiants complètent individuellement le tableau no 1 du module.	1- Tableau complété conforme aux directives.
2- Définir les raisons à l'origine du degré de pouvoir de décision accordé aux différents partenaires.	2.1 Les étudiants, en équipe, comparent les résultats enregistrés au tableau 1 et explicitent les raisons à l'origine des résultats obtenus.	2- Communication aux membres de l'équipe de sa position personnelle.
3- D'exprimer les raisons de leurs accords ou désaccords avec le degré de pouvoir de décision accordé par le professeur aux partenaires.	3.1 Le professeur communique ses résultats du tableau 1 et explicite les raisons de ces choix.	3- Les étudiants, en groupe, communiquent leur position.
4- Décrire les similitudes et différences et les raisons quant au degré de pouvoir de décision accordé aux partenaires par divers milieux d'intervention.	4.1 Les étudiants, en équipe, complètent le tableau 2, dégagent les différences et similitudes et explicitent les raisons à l'origine de ces choix par les milieux.	4- Rapport des équipes en plénières.
5- Définir le rôle global et le pouvoir de décision accordés aux partenaires tel que valorisé par l'étudiant.	5.1 Le professeur explicite sa conception du rôle et le pouvoir de décision des partenaires. 5.2 Les étudiants définissent le rôle et le degré de pouvoir de décision des partenaires, avec l'aide des textes de référence.	5- Travail no 2 produit au professeur et conforme à l'objectif 5.

Module 2 - Exercice sur le rôle du concepteur

Notes en marge de l'exercice concernant le rôle du concepteur et des intervenants lors de la conception d'une activité éducative.

Le pouvoir de prise de décision signifie qu'il faut répondre aux questions suivantes à chaque étape de développement de l'activité éducative.

Qui prend la décision des informations à recueillir?

Qui détermine des méthodes à utiliser pour recueillir l'information?

Qui prend la décision de l'information significative à retenir pour la prochaine étape de développement de l'activité éducative?

Tableau no 1

Participation des différents partenaires concernés par les différentes étapes d'élaboration d'une activité éducative selon les participants du séminaire

Légende: partenaires

1- Concepteur
2- Spécialiste discipline: chercheur, pédagogue
3- Apprenants et ses représentants
4- Sociétés et groupes représentatifs
5- Requérant de l'activité éducative et commanditaire

Consigne: Déterminer le rang de 1 à 5 quant au pouvoir de prise de décision à chaque étape entre les partenaires selon votre opinion dans un contexte de situation idéale et non selon la réalité des milieux que vous connaissez (le rang 1 étant celui qui a le plus de pouvoir). Il est possible de donner le même rang à plus d'un partenaire.

ETAPES D'ELABORATION D'UNE ACTIVITE EDUCATIVE	CONCEPTEUR (1)	SPECIALISTE (2)	APPRENANTS (3)	SOCIETES (4)	REQUERANT (5)
1- Etude préliminaire					
2- Cueillette des besoins					
3- Analyse des besoins					
4- Sélection des besoins					
5- Choix des objectifs et séquence de diffusion des objectifs					
6- Choix stratégie d'apprentissage, format, méthodes et techniques					
7- Choix stratégie d'enseignement, plan des leçons des différents objectifs					
8- Choix stratégie d'évaluation					
9- Développement détaillé du programme					
10- Adoption finale du programme					
Addition 1 à 10 par colonne et ÷ par 10					

Tableau no 2

Typologie des différents milieux d'éducation des adultes en relation avec le degré de pouvoir de décision des différents partenaires concernés par l'élaboration d'une activité éducative

Partenaires:
1- Concepteur de l'activité éducative
2- Spécialiste discipline: chercheur, pédagogue
3- Apprenant et ses représentants
4- Sociétés et groupes utilisateurs
5- Requérant, commanditaire

Consigne: Déterminer le rang de 1 à 5 quant au pouvoir de prise de décision entre les partenaires à chacun des milieux selon votre perception (1 étant celui qui a le plus de pouvoir). Il est possible de donner le même rang à plus d'un partenaire.

MILIEUX D'EDUCATION AUX ADULTES	DEGRE DE POUVOIR DE DECISION DES PARTENAIRES				
	Concepteur	Spécialiste	Apprenants	Sociétés	Requérant
1- Formation académique et scolaire: CSR, Cégeps, Universités					
2- Perfectionnement des employés dans les entreprises					
3- Education populaire					
4- Groupes populaires					
5- Autodidactie					

Tableau no 3

TYPOLOGIE DES MODELES D'ELABORATION DES PROGRAMMES

	Commentaires
CATEGORIE A: Groupe socio-culturel Groupe communautaire	
1- J.L. Bernard, p. 18 2- P. Bergevin, p. 23 3- Houle, p. 57 4- Boyles, p. 24 5- Etheridge, p. 32	L'aspect technique de formulation du programme est subordonné à l'association et la participation du milieu d'éducation des adultes. Très grande participation des partenaires.
CATEGORIE B: Formation en milieu de travail (organismes publics, parapublics, industries)	
1- American Telephone Telegram 2- Birien, p. 25 3- Friesen, p. 33 4- Galliganie, p. 40 5- Gaspar, p. 49 6- Dionne, p. 29, 31 7- Hartley, p. 55	Les besoins de l'organisation et l'aspect technique de formulation d'un programme sont privilégiés à la participation et l'association de la clientèle.
CATEGORIE C: Formation en milieu scolaire: CSR, Cégeps, Universités	
1- Gariépy, p. 43	Le diagnostic des besoins et les objectifs généraux sont faits. Le travail consiste à développer un programme à l'intérieur d'objectifs généraux.
CATEGORIE D: Ecole et communauté	
1- Tyler, p. 79 2- Racine, p. 77 3- Knowles, p. 74 4- Kaufman, p. 69 5- Laforest, p. 67	Préoccupation de réaliser des études de besoins de la société et d'établir des buts spécifiques à l'école

Extrait du volume R. Dionne, Modèles d'élaboration de programmes cf bibliographie

MA DEFINITION DU ROLE D'UN CONCEPTEUR ET DES PARTENAIRES IMPLIQUES LORS DE L'ELABORATION D'UN PROGRAMME D'ACTIVITES EDUCATIVES

Irène Mongeau
Etudiante

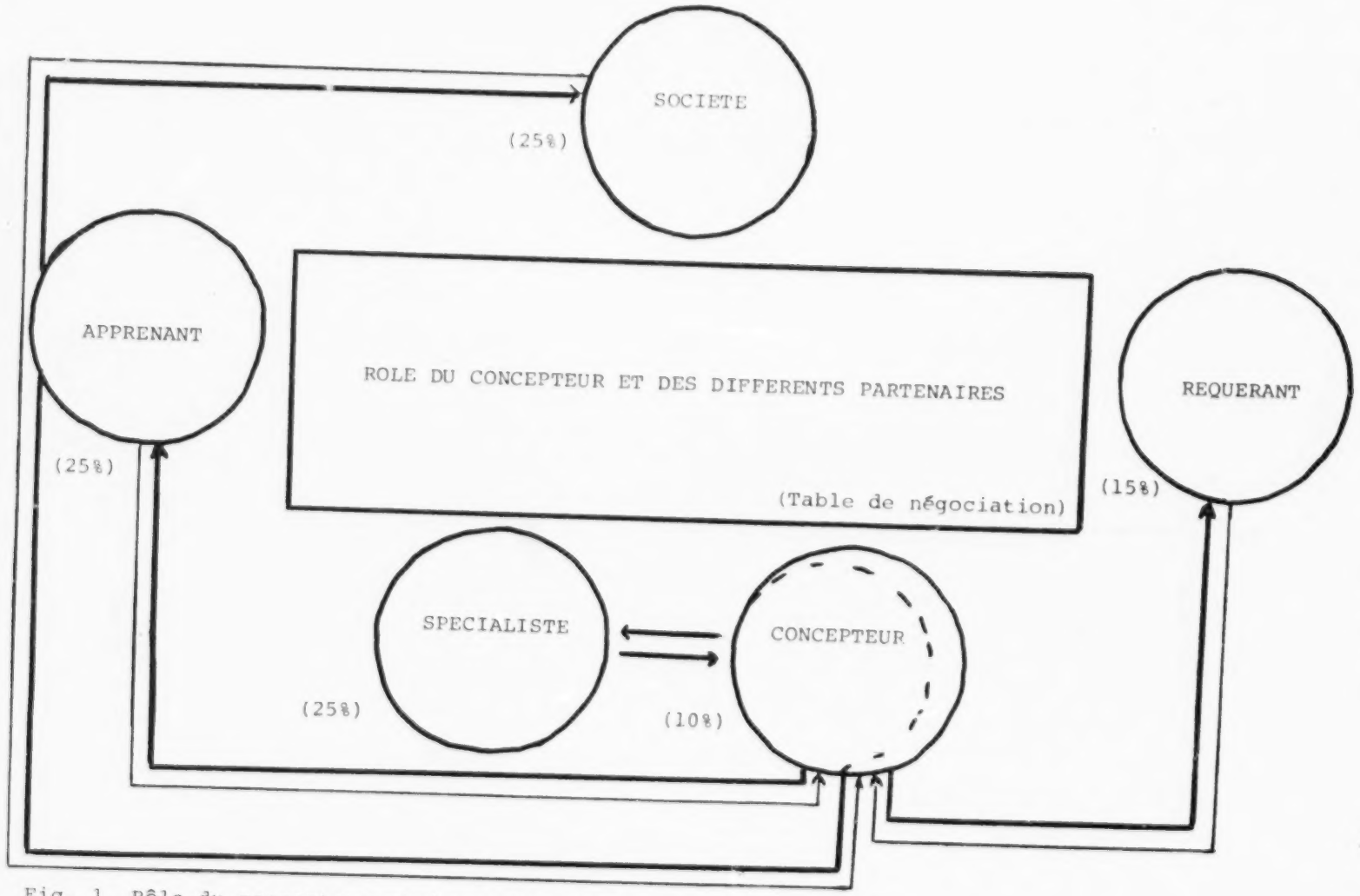


Fig. 1 Rôle du concepteur et des partenaires lors de l'élaboration du programme d'activités éducatives

Légende:

- - - - - concepteur
- - - - - concepteur-spécialiste
——— consultation
——— réponse
% situation idéale

CONCEPTEUR, OMNIPRATICIEN ET CHEF D'ORCHESTRE

Un titre bien éloquant pour illustrer le rôle d'une personne qui conçoit une activité éducative. Le monde médical et celui de la créativité ont influencé pour une grande part ces appellations.

Le concepteur travaille, comme l'omnipraticien et le chef d'orchestre, au sein d'un groupe d'individus. Comme eux, il peut s'exécuter sans nécessairement posséder tous les éléments d'une spécialisation, sa force réside dans sa confiance en soi et parfois dans la tolérance de l'ambiguïté du moment.

Ce pouvoir de création nous est démontré lorsque le concepteur de programme de formation réussit à poser un diagnostic, à la suite d'une demande de formation émanant d'un besoin ou d'un problème relevé. Une étape importante qui s'effectue après une cueillette et une analyse sérieuse des informations recueillies auprès de son client et de l'environnement.

Friesen, voir: Dionne, R. (1981) déclare:

> "La plupart du temps lorsqu'un responsable de la formation reçoit une demande, celle-ci se présente sous la forme assez mal définie d'un problème ou d'un vague besoin qu'on a identifié que sommairement.
>
> A cette étape, le défi principal se résume en ces deux questions: est-ce que ce problème existe vraiment, si oui, quel est-il? Et tout aussi vital, est-ce un problème de formation?"

L'omnipraticien ne fait-il pas, dans son domaine, face aux mêmes questions? De plus, lorsque le problème ou le besoin est bien défini, le concepteur, tout comme l'omnipraticien, consulte les

différents intervenants et les différentes ressources humaines et matérielles pouvant apporter une aide au cours de la tentative de solution (négociation) ou de conciliation.

Ce défi que le concepteur de programme se lance à chaque commandite est aussi méticuleusement planifié et coordonné* qu'une partition musicale. Cet accord des parties en jeu est orchestré par le concepteur qui, comme le chef d'orchestre, sait tirer le maximum de chacun des membres de l'équipe. Les partenaires, comme les musiciens, apportent leur contribution lorsque le concepteur leur demande. Tous ayant, idéalement, un but commun, la réussite de l'activité.

Ce succès, le concepteur vise à l'atteindre tout le long de l'élaboration du programme des activités éducatives en impliquant les partenaires au moment opportun afin de créer un programme pertinent, réaliste et rentable. D.E.V.C.O.M., voir: Dionne R. (mai 1985) affirme, dans son profil du concepteur efficace:

> "Le succès d'une intervention de formation est fonction de la satisfaction de ou des destinataire(s) et non de critères personnels du concepteur".

Ses trois acolytes, les objectifs de comportements détaillés et les stratégies d'apprentissage et d'évaluation favorisent le maximum de performance désirée. Mager, R.F. (1975) mentionne qu'une personne qui décide de transmettre un savoir à des apprenants doit:

---

*Coordonné par rapport à la conception du programme et non à sa réalisation.

> "D'abord, fixer les buts qu'il entend atteindre à la fin de son cours; il lui faut ensuite choisir les méthodes qui s'accordent avec ses objectifs, puis provoquer chez l'étudiant une participation active à la matière enseignée, selon les principes de la pédagogie; il doit enfin mesurer et évaluer les progrès de l'étudiant en fonction des objectifs retenus au départ".

Finalement, le concepteur, comme l'artiste chef d'orchestre, doit faire de la vente, de la promotion, de la diffusion, de l'évaluation* et de la critique de sa création, s'il veut avoir une participation optimale à son oeuvre.

La rédaction de rapports séquentiels s'impose tout le long de l'élaboration du programme afin d'assurer le bon déroulement de la résolution de problème, de la négociation avec le client (requérant) et les partenaires impliqués.

REQUERANT DE L'ACTIVITE EDUCATIVE ET COMMUNAUTAIRE

Le requérant est celui qui demande un programme de formation. Cette demande se justifie lorsque celui-ci se trouve dans une situation difficile.

Quelque soit le requérant, l'apprenant ou la société (groupe d'individus) ou un chef d'entreprise, la demande de formation est un sujet de réflexion. Caspar, P. (1975) mentionne:

---

* Evaluation par rapport à la conception du programme et non à sa réalisation.

"L'atteinte de la formation, au moment ou l'on se trouve dans une situation difficile, est à la fois une source d'évolution et un piège. Source d'évolution si la formation sécurise, donne confiance, et permet d'ouvrir de nouvelles portes. Mais piège si elle est une façon de ne pas s'interroger sur le sens du changement souhaité".

Pour effectuer ce changement, le requérant fait appel au concepteur pour l'aider à résoudre son problème qu'il a lui identifié comme un besoin de formation.

C'est au concepteur d'exposer son offre de service après une étude préliminaire (diagnostic et recommandations). C'est à ce moment que les négociations vont commencer entre le requérant et le concepteur. C'est le requérant, promoteur du projet, qui va autoriser la poursuite de celui-ci selon l'offre présentée et c'est lui qui va approuver toutes les étapes de l'élaboration du programme de formation.

Le concepteur s'adresse au requérant comme agent de changement de la situation actuelle et ils envisagent ensemble la situation désirée.

Etheridge, voir Dionne, R. (1981) définit l'agent de changement comme celui qui "doit être conscient des concepts de changement, de l'action sociale, de la solution de problème, des besoins de la société, de la culture et de l'apprentissage adulte".

Ce rôle permet au concepteur d'éclaircir le requérant, mais ce dernier demeure le bras de commande qu'il faut réussir à mobiliser pour que toute la mécanique se mette en fonction.

SPECIALISTE DE LA DISCIPLINE

Quand l'enseignant doit utiliser comme outil de travail un programme de formation conçu par un concepteur, il a des attentes. Celles-ci sont plus ou moins grandes selon la collaboration fournie lors de l'élaboration de programme, mais aussi selon l'aisance qu'il a dans sa fonction. A ce sujet, Dufresne-Tassé, C (1981) écrit: "Le rôle de l'enseignant revient à respecter le processus qui se déroule chez les étudiants et à soutenir leur effort". Il doit donc tenir compte du rythme et des limites de l'apprenant.

Si le concepteur a fait participer le spécialiste de la discipline aux principales étapes de la rédaction du programme de l'activité éducative; le contenu* étant logique et adapté à la moyenne des apprenants, l'enseignant peut se sentir à l'aise pour l'employer tout en prévilégiant l'approche aidante à l'apprentissage.

Malheureusement, la réalité ne reflète pas toujours ce qu'on vient d'énoncer. Des programmes de formation sont parfois créés sans trop de consultation chez le spécialiste de la discipline et le phénomène d'objectifs utopique ou des méthodes pédagogiques difficilement adaptées au contexte, font la terreur des milieux d'enseignement. Surtout si les enseignants n'ont pas su se recycler pour suivre l'évolution des nouvelles pédagogies.

Il est donc essentiel que le concepteur dialogue avec le ou les spécialistes de la discipline enseignée et considère leurs attentes.

---

* Contenu sous-entend principalement les objectifs, les stratégies d'enseignement et d'évaluation.

APPRENANTS ET SES REPRESENTANTS

L'apprenant adulte est un être pratique, il désire que la formation puisse l'aider dans l'immédiat. Si cela est vrai, sa motivation est plus forte et l'apprentissage plus rapide. Sa préférence est marquée pour un enseignement simple et direct avec la satisfaction, à la fin de chaque séance, d'avoir à nouveau reçu des informations utiles et applicables en milieu de travail, s'il y a lieu.

C'est pourquoi, le concepteur se doit de consulter l'apprenant et ses représentants lors de l'élaboration d'un programme de formation. Il doit recueillir auprès d'eux des informations lui permettant de connaître les besoins, de mieux concevoir et adapter les objectifs et les stratégies d'enseignement.

D'ailleurs, le concepteur se doit de considérer que l'adulte veut mettre en pratique immédiatement et de façon répétée ses connaissances acquises, pour comprendre et intégrer plus facilement. On a qu'à se remémorer la célèbre formule de John Dewey (1985-1952: voir Williams, 1972): "Learning by doing", slogan de l'éducation moderne.

L'apprenant adulte a besoin de considération (participation, feedback, respect du vécu, renforcement). C'est un élément de sa nature inhérent à sa motivation dans le processus de l'apprentissage. Knowles (1975) explique que le concepteur et le spécialiste de la discipline doivent en saisir l'importance:

> "Il assurera à chaque individu une expérience d'apprentissage favorisant la croissance personnelle. Il offrira des programmes déterminés à augmenter la sécurité de l'adulte à plusieurs niveaux: ..."

> "... économique, social, psychologique ou spirituel et favorisera une atmosphère appropriée. Il exposera à l'adulte un éventail d'intérêts nouveaux, d'idées nouvelles et de nouvelles façons de s'exécuter de manière à ce que ses programmes ne deviennent jamais ennuyants et routiniers".

Souvent les programmes de formation sont fondés sur des normes reflétant la moyenne des acquis nécessaires pour accomplir une tâche. Mais on ne tient pas toujours compte que l'adulte est la principale ressource pouvant déterminer ce qu'il veut exploiter pour assurer une meilleure efficacité dans son travail ou pour l'avenir. Il est peu ou pas habileté à s'impliquer, à différents degrés, dans sa formation et on ne favorise pas assez cette implication.

SOCIETE ET GROUPES REPRESENTATIFS

La société et les groupes représentatifs c'est aussi "Monsieur tout le monde", le public. Il a des attentes au même titre que l'apprenant. Cependant, elles sont exprimées de façon très générale et souvent par une minorité d'individus.

Bernard, P. (1974) explique dans son livre "Socio pédagogie de la formation des adultes", les différents apports au public par le biais des milieux d'enseignement: apport documentaire, apport méthodologique, apport dans la modification des attitudes et des modes de pensée, apport comme soutien moral et psychologique.

Ce même auteur a évalué dans une recherche le degré de satisfaction de la société face à l'enseignement reçu et il cite les pourcentages de satisfaction de la clientèle:

" . 46% déclarent que les prestations proposées par l'organisme restent en deça de ce qu'ils attendent;

. 38% qu'elles correspondent à ce qu'ils attendent;

. 4% qu'elles vont au-delà de ce qu'ils attendent."

Bernard, P. affirme que la correspondance entre ce qui est attendu et reçu par la société prouve l'insatisfaction à environ 50% par rapport à la satisfaction exprimée. Il déclare:

"Une connaissance plus systématique (enquête, sondages) du public permettrait à l'organisme de mieux organiser son "offre" en fonction de la demande et conduirait à une politique de formation plus cohérente en répondant mieux aux "besoins" de ses adhérents".

Devant cet argument, le concepteur de programme de formation se doit de consulter la société dans son élaboration d'un programme des activités éducatives, puisqu'elle bénéficiera de la clientèle formée dans un futur rapproché.

Parfois, on constate que la communication est faite en sens unique au niveau de la diffusion du programme de formation (communication unilatérale, émetteur "formateur" au récepteur "public") sans se soucier du degré de satisfaction du public.

Pourquoi ne pas satisfaire ce consommateur, le public? Ou pourquoi ne pas se satisfaire comme concepteur?

ROLE DU CONCEPTEUR ET DES DIFFERENTS PARTENAIRES IMPLIQUES LORS DE L'ELABORATION D'UNE ACTIVITE EDUCATIVE

Une étudiante en audiologie
Nicole Bluteau

Je sui un accompagnateur
Soutenant d'une mélodie en arrière-plan
La chanson souvent triste d'un parent et de son enfant handicapé
Mettant en relief ce dialogue souvent sans parole entre une mère et son enfant
Respectant les silences ou l'on cherche à reprendre son souffle
Inspirant parfois un nouveau rythme sans jamais l'imposer

A d'autres moments, premier ou dernier de cordée
Mais toujours relié à ces mères et leur enfant dans un désir de mieux-être
Reliée par la connaissance de l'enfant en difficulté
Reliée par ce désir d'aider ce parent qui est aussi en difficulté puisque marginalisé par la présence de cet enfant "pas comme les autres"

Concepteur d'une démarche à entreprendre, d'un voyage à accomplir
La destination sera toutefois décidée par le mère-apprenante

Parfois destination-soleil
Parfois destination - Hymalaya avec ces pics et ces crevasses
Parfois aussi, mais rarement, destination - Balconville...
Mais même là il y a des aménagements possibles

Peu importe finalement le but du voyage
Car le voyage est de l'ordre du désir
Nous respectons profondément la destination, mais nous nous attardons davantage au chemin à parcourir

Chemin vers l'autonomie désirée par la mère
Chemin qui nous situe autant que possible dans l'ici et le maintenant

Concepteur à part égale avec la mère du véhicule à utiliser
Comment parcourir ce chemin?
A pied,
à cheval,
ou en voiture?

Mais toujours se mettre au pas
Au pas de l'autre
Au pas du temps

Il y a des temps pour apprendre
Et des temps pour intégrer
Et du temps pour regarder le temps passé

A l'occasion nous aurons, concepteur et mère-apprenante, besoin d'un spécialiste, car il y a un savoir à partager

Parfois le concepteur et le spécialiste seront une même personne, mais pas nécessairement

Au delà d'une connaissance à acquérir, qui se veut minimale, se situe un savoir-faire ou la reconnaissance des acquis tient une large place
Le concepteur-spécialiste et la mère-apprenante détermineront ensemble les lacunes à combler
Le concepteur-spécialiste déterminant les choix possibles

Le concepteur indiquera le maniement de la boussole plutôt que la route à prendre, tout en respectant la mère qui préfère qu'on lui indique d'un trait les routes possibles

Témoin du savoir-être de la mère, le concepteur-spécialiste regardera le paysage que veut bien lui laisser voir la mère

Regarder avec bon coeur
Ecouter sans juger
Refléter ce qui est vu

Et croire profondément au processus d'autorégulation de cette famille

Toujours mettre ses pas dans ceux de l'autre
En nous rappelant sans cesse qui nous sommes
Et pourquoi nous sommes sur ce chemin

Mais alors la société qui finalement est aussi indirectement le requérant, que veut-elle vraiment?

Le discours d'intégration sociale de l'enfant handicapé s'amplifie depuis quelque temps
On s'alarme au sujet de nos institutions
On sort des énoncés de principes

Mais ne sommes-nous pas tous pour la vertu?

Mais dans la pratique?

L'handicap quelqu'il soit nous dérange puisqu'il défait l'image de l'enfant sain, intelligent et beau, seul produit possible de notre société si avancée

Pour ma part, je me situe en dehors de ce discours, non pas que je ne partage pas ce rêve d'intégration, mais bien parce que je me considère avant tout comme agent de changement et que pour moi il y aura transformation dans la mesure où il y aura information et formation.

Me situant en dehors d'une bataille idéologique
Je marche à côté

A côté de la démarche incertaine de ces enfants
A côté de la démarche hésitante de ces parents qui souvent auraient le goût de reculer, de ne plus bouger

Parce qu'il faut ralentir le pas pour suivre un enfant qui n'ira jamais aussi loin que les autres

Parce qu'il faut se battre pour tracer un chemin-autre

Mais parfois je marche devant pour aplanir certaines difficultés
N'étant pas meurtri comme la mère par cet enfant, il y a des batailles que je dois livrer pour eux

Mais parfois je marche derrière
Encourageant, soutenant une mère plus une mère plus audacieuse qui aura réussi à panser ses blessures suffisamment pour aller de l'avant.

intégrer...

Bien sûr...
mais pas dans ma rue,
pas dans mon école.

MODULE D'APPRENTISSAGE

MODULE 4

Modèle Dionne pour concevoir un programme d'activités éducatives

OBJECTIF TERMINAL

Module # 4

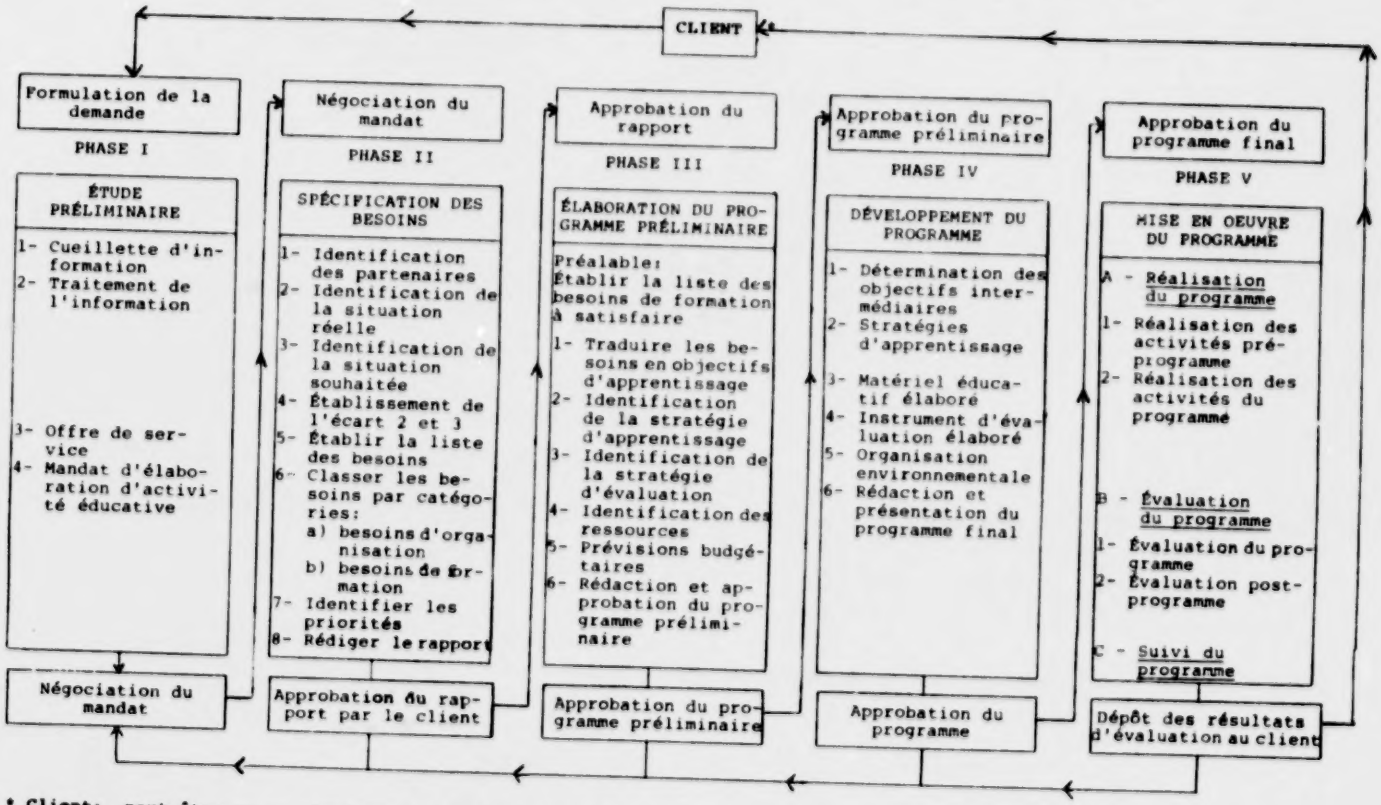
Décrire le modèle Dionne d'élaboration d'un programme d'activités éducatives

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1. Résumer les étapes de leur modèle empirique d'élaboration d'un programme.	1. Individuellement, les étudiants énumèrent les étapes empiriques qu'ils utilisent. En groupe, un modèle synthèse est élaboré.	1. Une feuille présentant les étapes.
2. Résumer en ses propres mots: les étapes les objectifs les tâches du modèle Dionne.	2. Le professeur présente son modèle. Les étudiants en font l'analyse en équipe. En groupe une synthèse est réalisée.	2. Un résumé présentant les principales caractéristiques des étapes, objectifs et tâches du modèle.
3. Commenter les éléments utiles du modèle Dionne pour le modèle personnel des étudiants.	3. Un résumé est réalisé.	3. Dionne est produit, dépôt du résumé.

Description détaillée du MODÈLE DIONNE

Ce travail est le résultat d'une
collaboration entre
madame Jeannine Robichaud,
étudiante, et Réjean Dionne

TABLEAU 1: **Les étapes principales pour la conception d'un programme de formation**



* **Client:** peut être un ou plusieurs partenaires impliqués dans le développement de l'activité éducative.

DESCRIPTION DES DIFFERENTES ETAPES D'ELABORATION D'UNE ACTIVITE EDUCATIVE

PHASE I - ETUDE PRELIMINAIRE

ETAPE 1: CUEILLETTE DE L'INFORMATION

Objectif: Obtenir les informations nécessaires à l'étude de la demande du requérant.

Tâches à réaliser: Préparer l'entrevue avec le client de façon à obtenir les informations pertinentes:
- exposé de la situation actuelle;
- inventaire des interventions antérieures et résultats obtenus;
- description de la situation souhaitée;
- besoins à satisfaire;
- population-cible;
- contexte;
- attentes et valeurs du requérant;
- valeurs du milieu;
- ressources possibles:
  .humaines, matérielles et financières, et ce,
  .à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation.

Moyen: Entrevue avec le requérant.

PHASE I - ETUDE PRELIMINAIRE

ETAPE 2: TRAITEMENT DE L'INFORMATION

Objectif: Décoder les informations obtenues et concevoir une démarche qui permettra de passer de la situation actuelle à la situation souhaitée.

Tâches à réaliser:

.Décoder les éléments de la situation actuelle.

.Décoder les éléments de la situation souhaitée.

.Rencontrer un ou plusieurs des partenaires identifiés par le requérant.

.Analyser toutes les informations obtenues en les regroupant sous les rubriques suivantes:
- situation actuelle;
- situation souhaitée;
- moyens suggérés.

.Obtenir les informations supplémentaires pertinentes par la recherche de documentation, la consultation, au besoin, de spécialistes habilités à traiter avec la problématique en cause.

.Concevoir une démarche qui permettra de passer de la situation actuelle à la situation souhaitée.

Moyens:

.Travail d'analyse et de réflexion.

.Entrevues avec les partenaires impliqués.

.Lecture de documentation pertinente.

.Consultation de spécialistes de la problématique, au besoin.

PHASE I - ETUDE PRELIMINAIRE

ETAPE 3: PREPARATION DE L'OFFRE DE SERVICE

Objectif: Préparer un document présentant, à la fois, la procédure de l'activité de formation proposée et les conditions qui entourent cette activité.

Tâches à réaliser:
- .Rechercher les informations nécessaires à la préparation de l'offre de service.
- .Rédiger un document dans lequel sont développés les éléments qui suivent:
  - reformulation de la demande ou du problème du client;
  - résultats anticipés;
  - démarche proposée pour concevoir le programme;
  - partenaires impliqués dans le processus d'apprentissage;
  - échéancier proposé;
  - estimation des coûts.
- .Préparer l'entrevue avec le client.

Moyens:
- .Consultation de documentation pertinente.
- .Utilisation du modèle théorique de conception de programme.

ETAPE 4: NEGOCIATION ET OBTENTION DU CONTRAT DE SERVICE

Objectif: Négocier et obtenir le contrat du requérant à des conditions qui conviennent aux deux parties.

Tâches à réaliser:
- .Présenter l'offre de service.
- .S'assurer de part et d'autre que l'offre de service reflète bien l'entente préalable.
- .Présenter et négocier, au besoin, le contrat de service.
- .Signer le contrat de service.

Moyen: Entrevue avec le requérant.

PHASE II - SPECIFICATION DES BESOINS

ETAPE 1: IDENTIFICATION DES PARTENAIRES

Objectif: Identifier les personnes pouvant intervenir aux différentes étapes du processus de formation et préciser leur rôle.

Tâches à réaliser:
- .Sélectionner les différentes personnes nécessaires aux différentes étapes du processus de formation.
- .Définir leur rôle, leurs attentes, leur pouvoir de décision.
- .Déterminer le moment de leur intervention au cours du processus d'apprentissage.

Moyens:
- .Entrevue avec le client.
- .Entrevue avec les partenaires en cause.

ETAPE 2: IDENTIFICATION DE LA SITUATION REELLE

Objectif: Identifier la situation contextuelle et environnementale qui prévaut au moment de la demande de formation.

Tâches à réaliser:
- .Définir la clientèle visée.
- .Etablir la situation qui prévaut
  - sur le plan organisationnel;
  - sur le plan des ressources humaines.
- .Recueillir les informations pertinentes auprès des différents partenaires sélectionnés.
- .Compiler les différentes données recueillies.
- .Etablir une synthèse des données recueillies.

Moyens:
- .Entrevues avec les différents partenaires en cause.
- .Questionnaire(s) et enquête(s) dans le milieu.

PHASE II - SPECIFICATION DES BESOINS

ETAPE 3: IDENTIFICATION DES BESOINS

Objectif: Déterminer l'écart entre la situation réelle et la situation souhaitée.

Tâches à réaliser:

.Etablir une synthèse de la situation réelle en regard de l'activité de formation.

.Etablir un profil de la situation souhaitée:
- résultats anticipés en regard de l'organisation, des individus;
- modifications possibles pour en arriver à la situation souhaitée, et ce, au plan:
  ...de l'organisation matérielle,
  ...des connaissances,
  ...des habiletés,
  ...des attitudes.

.Etablir la liste des besoins, c'est-à-dire l'écart entre la situation réelle et la situation souhaitée.

Moyen: Entrevues avec les différents partenaires impliqués, c'est-à-dire aussi bien avec les responsables immédiats qu'avec les personnes auxquelles s'adressera l'activité de formation prévue.

PHASE II - SPECIFICATION DES BESOINS

ETAPE 4: CLASSIFICATION DES BESOINS ET ETABLISSEMENT DES PRIORITES

Objectif: Classifier les besoins par catégorie et établir les priorités.

Tâches à réaliser:

.Déterminer si les besoins établis sont des besoins:
- d'organisation,
- de formation.

.Les classer par catégorie.

.Identifier les priorités pour chacune de ces catégories.

.Etablir la liste des besoins qui seront comblés par l'activité éducative.

.Pour chacun de ces besoins, préciser les types d'apprentissage en cause, c'est-à-dire les:
- savoir,
- savoir-faire et
- savoir-être.

.Identifier les actions de gestion pour les besoins organisationnels.

Moyens:

.Entrevues avec les partenaires en cause afin de déterminer les besoins et priorités.

.Groupe de travail des divers partenaires pour classer les besoins de formation, déterminer les priorités de formation et identifier les actions de gestion pour les besoins organisationnels.

PHASE II - SPECIFICATION DES BESOINS

ETAPE 5: REDACTION DU RAPPORT PAR LE CONCEPTEUR ET APPROBATION PAR LE REQUERANT

Objectifs: .Préparer un rapport destiné au requérant faisant état de la recherche et de l'analyse effectuée par le concepteur de l'activité éducative.

Tâches à réaliser: .Rédiger le rapport.

.Le présenter au requérant.

.Obtenir son approbation pour poursuivre la démarche d'élaboration de l'activité d'apprentissage.

Moyens: .Utiliser les supports techniques adéquats pour que la présentation physique du rapport soit bien faite.

.Entrevue avec le requérant.

PHASE III - ELABORATION DU PROGRAMME PRELIMINAIRE

ETAPE 1: RAPPEL DES BESOINS DE FORMATION A SATISFAIRE

Objectif: Présenter clairement les besoins de formation à satisfaire.

Tâches à réaliser: .Etablir la liste des besoins de formation à satisfaire à partir des priorités déjà identifiées à l'étape précédente.

.Etablir les comportements attendus des stagiaires de retour dans leur milieu d'origine après la formation.

.Recommander des actions de gestion pour les besoins organisationnels.

Moyen: Utilisation de la liste des priorités de formation déjà établie à l'étape précédente et les actions de gestion suggérées.

PHASE III - ELABORATION DU PROGRAMME PRELIMINAIRE

ETAPE 2: TRADUCTION DES BESOINS A SATISFAIRE EN TERMES D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Objectif: Traduire les besoins à satisfaire en termes d'objectifs d'apprentissage.

Tâches à réaliser:
- .Etablir la liste des besoins à satisfaire.
- .Traduire ces besoins en termes d'objectifs d'apprentissage:
  - but;
  - objectifs d'unités et terminaux.
- .Préciser quels sont les types d'apprentissage en cause en termes de:
  - savoir,
  - savoir-faire et
  - savoir-être.

Moyens:
- .Utiliser la documentation existante traitant des objectifs d'apprentissage.
- .Consulter des experts.

ETAPE 3: IDENTIFICATION DE LA STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

Objectif: Identifier la stratégie d'apprentissage permettant d'atteindre les objectifs de l'activité d'apprentissage.

Tâches à réaliser:
- .Etablir une liste de stratégies susceptibles de satisfaire aux objectifs d'apprentissage.
- .Choisir la stratégie d'apprentissage la plus appropriée pour atteindre efficacement les objectifs d'apprentissage.

Moyens:
- .Consulter la documentation traitant des stratégies d'apprentissage.
- .Consulter les spécialistes du domaine.

PHASE III - ELABORATION DU PROGRAMME PRELIMINAIRE

ETAPE 4: IDENTIFICATION DE LA STRATEGIE D'EVALUATION

Objectif: Identifier la stratégie d'évaluation qui sera utilisée pour l'activité éducative.

Tâches à réaliser:
- .Déterminer les besoins d'information et de décisions à prendre suite à l'évaluation.
- .Etablir la liste des différents types d'évaluation.
- .Choisir les types d'évaluation qui seront utilisés pour l'activité éducative.
- .Préciser à quel moment seront utilisées les évaluations choisies.

Moyens:
- .Consulter la documentation traitant des divers types d'évaluation.
- .Consulter les spécialistes du domaine.

ETAPE 5: IDENTIFICATION DES RESSOURCES

Objectif: Identifier les ressources nécessaires pour la mise en application de l'activité éducative.

Tâches à réaliser:
- .Etablir une liste d'intervenants pouvant prendre part à la conception et réalisation de l'activité éducative.
- .Etablir une liste du matériel disponible pour réaliser l'activité d'apprentissage et la concevoir.
- .Proposer, par ordre de priorité, les intervenants et le matériel les plus pertinents pour la réalisation de l'activité éducative et son développement.

Moyens:
- .Consulter la liste des intervenants possibles
  - à l'intérieur de l'organisation,
  - à l'extérieur de l'organisation.
- .Consulter la liste du matériel disponible
  - à l'intérieur de l'organisation,
  - à l'extérieur de l'organisation.

PHASE III - ELABORATION DU PROGRAMME PRELIMINAIRE

ETAPE 6: ETABLISSEMENT DES PREVISIONS BUDGETAIRES

Objectif: Evaluer les coûts de développement et de réalisation du programme d'activité éducative.

Tâches à réaliser:
- .Etablir les coûts impliqués dans la conception et la réalisation de l'activité éducative:
  - salaires des intervenants;
  - coûts du matériel;
  - salaires des employés en cause (lorsque la formation se donne dans l'entreprise sur le temps de travail).
- .Rédiger l'estimation détaillée.

Moyens:
- .Consulter un certain nombre d'intervenants pour connaître le coût des honoraires réclamés lors d'interventions en activité d'apprentissage.
- .Consulter les personnes susceptibles de fournir une évaluation des coûts du matériel nécessaire à l'activité d'apprentissage.

ETAPE 7: REDACTION DU RAPPORT PRELIMINAIRE ET APPROBATION PAR LE CLIENT

Objectif: Présenter le rapport préliminaire au client, obtenir son approbation pour le travail effectué et obtenir l'autorisation de développer le programme final.

Tâches à réaliser:
- .Rédiger le rapport préliminaire.
- .Préparer l'entrevue avec le client.
- .Présenter le rapport préliminaire au client.
- .Obtenir de ce dernier l'autorisation de développer le programme final.

Moyens:
- .Utilisation de supports techniques adéquats pour la présentation d'un rapport impeccable au requérant (miniaturisation de tableaux au besoin, graphiques,

PHASE IV - DEVELOPPEMENT DU PROGRAMME FINAL

ETAPE 1: DETERMINATION DES OBJECTIFS INTERMEDIAIRES

Objectif: Définir les objectifs intermédiaires et déterminer le contenu éducatif, de même que les critères d'évaluation pour atteindre ces objectifs.

Tâches à réaliser:
- .Définir les objectifs intermédiaires.
- .Classer ces objectifs selon les
  - savoir,
  - savoir-faire et
  - savoir-être.
- .Déterminer les comportements attendus en regard de ces objectifs.
- .Déterminer le contenu éducatif pour atteindre ces objectifs.
- .Déterminer les critères d'évaluation pour atteindre ces objectifs.

Moyens:
- .Consulter la documentation pertinente.
- .Groupe de travail avec les formateurs.

ETAPE 2: ELABORATION DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Objectif: Développer les stratégies d'apprentissage.

Tâches à réaliser:
- .Consulter les spécialistes des disciplines concernées.
- .Etablir la séquence de diffusion des objectifs intermédiaires, c'est-à-dire les objectifs à atteindre étape par étape.
- .Choisir ou développer les stratégies les plus pertinentes pour favoriser le transfert des apprentissages et son acquisition.

Moyens:
- .Entrevues avec les spécialistes concernés.
- .Groupe de travail avec les formateurs.

PHASE IV - DEVELOPPEMENT DU PROGRAMME FINAL

ETAPE 3: DEVELOPPEMENT DU MATERIEL EDUCATIF

Objectif: Développer le matériel éducatif en rapport avec les activités prévues.

Tâches à réaliser: .Consulter les spécialistes.

.Préparer le syllabus.

.Préparer ou développer le matériel en rapport avec les activités prévues (dans le cas d'activités d'apprentissage à une technique quelconque):
- matériel pour les apprenants;
- matériel pour le professeur;
- guide d'utilisation des appareils.

.Préparer ou rédiger les documents de support:
- document pour l'apprenant;
- document pour le professeur;
- reproduction de documents.

Moyens: .Entrevues avec les spécialistes en cause.

.Reproduction ou création de documents manuscrits et audio-visuels.

ETAPE 4: DEVELOPPEMENT DES INSTRUMENTS D'EVALUATION

Objectif: Développer les instruments d'évaluation en rapport avec l'activité éducative.

Tâches à réaliser: .Consulter les spécialistes.

.Développer les instruments d'évaluation:
- questionnaires;
- grilles;
- fiches;
- etc.

Moyens: .Entrevues avec les spécialistes.

.Reproduction ou création d'instruments d'évaluation.

.Groupe de travail avec les spécialistes.

PHASE IV - DEVELOPPEMENT DU PROGRAMME FINAL

ETAPE 5: IDENTIFICATION DE L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE ADEQUAT

Objectif: Identifier l'environnement physique adéquat pour le déroulement de l'activité de formation.

Tâches à réaliser: .Préciser les conditions requises pour que l'environnement physique soit adéquat lors de chacune des différentes étapes de l'activité de formation:
- lieu le plus adéquat;
- salles, tables et chaises nécessaires, leur dimension, au besoin, ainsi que le but ou le moment particulier de leur utilisation;
- matériel didactique nécessaire (tableaux noirs ou de papier, appareils audio-visuels, etc.) ainsi que le but ou moment de leur utilisation (c'est-à-dire préciser l'étape en cause).

Moyens: .Visite de lieux au besoin.

.Visite de départements audio-visuels pour la recherche ou les possibilités d'utilisation du matériel didactique spécifique.

.Groupe de travail avec les responsables de la réalisation du programme.

PHASE IV - DEVELOPPEMENT DU PROGRAMME FINAL

ETAPE 6: REDACTION DU PROGRAMME FINAL PAR LE CONCEPTEUR

Objectif: Rédiger le programme final à présenter au requérant.

Tâches à réaliser: .Rédiger le programme final.

.Proposer un calendrier d'activités.

.Etablir un calendrier de diffusion.

Moyen: Utilisation de supports techniques adéquats (appareil de miniaturisation pour les tableaux, photocopieurs, etc.).

ETAPE 7: APPROBATION DU PROGRAMME FINAL PAR LE REQUERANT

Objectif: Présenter le programme final au requérant pour obtenir son approbation.

Tâches à réaliser: .Faire parvenir à l'avance une copie du programme final au requérant afin qu'il puisse en prendre connaissance.

.Préparer la rencontre avec le requérant.

.Rencontrer le requérant.

.Obtenir l'approbation du requérant quant au contenu et au déroulement des activités développées dans le programme final.

.Obtenir du requérant l'autorisation de diffuser le programme final.

Moyen: Entrevue avec le requérant.

PHASE V - REALISATION, EVALUATION ET SUIVI DU PROGRAMME DE FORMATION

ETAPE 1: GESTION DES ACTIVITES PRELIMINAIRES AU PROGRAMME DE FORMATION

Objectif: Gérer les activités préliminaires au programme de formation.

Tâches à réaliser:

.Diffuser l'information concernant:
- le programme de formation;
- la population-cible;
- les critères d'admissibilité.

.Préparer les formulaires d'inscription.

.Recueillir les inscriptions.

.Sélectionner les participants.

.Répartir les participants en groupe selon le nombre prédéterminé de personnes par groupe.

Moyens:

.Publicité aux endroits susceptibles d'atteindre la population visée:
- communiqués sur les babillards;
- annonce du programme dans une revue ou journal interne;
- publicité dans les média concernés ou dans les revues spécialisées;
- invitations personnelles à des personnes choisies.

.Utilisation de feuillets publicitaires.

.Utilisation de formulaires d'inscription (qui pourraient accompagner le feuillet publicitaire, l'annonce dans les média ou la lettre personnelle).

.Assignation d'une personne pouvant répondre aux demandes de renseignements concernant le programme de formation et les inscriptions.

PHASE V - REALISATION, EVALUATION ET SUIVI DU PROGRAMME DE FORMATION

ETAPE 2: REALISATION DU PROGRAMME DE FORMATION

Objectif: Dispenser le programme de formation.

Tâches à réaliser:
- .Contacter la/les personne/s choisie/s pour dispenser le programme de formation.
- .Transmettre le contenu du programme de formation selon la stratégie d'enseignement prévue.
- .Respecter l'échéancier prévu.

Moyens:
- .Entente avec la/les personne/s préalablement choisie/s pour dispenser le programme de formation.
- .Utilisation de l'échéancier prévu.

ETAPE 3: EVALUATION DE PROGRAMME DE FORMATION

Objectif: Vérifier l'atteinte des objectifs ainsi que la satisfaction des participants.

Tâches à réaliser:
- .Vérifier l'atteinte des objectifs tout au long de la démarche de formation.
- .Vérifier l'atteinte des objectifs terminaux et intermédiaires du programme de formation.
- .Vérifier la satisfaction des participants
  - quant à l'ensemble du programme;
  - quant aux diverses composantes du programme.

Moyen: Utilisation des instruments d'évaluation prévus:
- échanges verbaux;
- questionnaires;
- grilles;
- travaux;
- etc.

PHASE V - REALISATION, EVALUATION ET SUIVI DU PROGRAMME DE FORMATION

ETAPE 4: REMISE DES RESULTATS DE L'EVALUATION AU REQUERANT

Objectif: Faire connaître les résultats de l'évaluation au requérant.

Tâches à réaliser: .Compiler les résultats de l'évaluation des participants.

.Effectuer la synthèse des diverses évaluations des participants.

.Présenter le rapport au requérant.

Moyen: Entrevue avec le requérant.

PHASE V - REALISATION, EVALUATION ET SUIVI DU PROGRAMME DE FORMATION

ETAPE 5: SUIVI DU PROGRAMME DE FORMATION (trois à six mois après la fin de l'activité de formation)

Objectifs:

.Connaître le transfert des apprentissages dans le milieu.

.Connaître l'impact de la formation sur les individus et sur l'environnement.

.Connaître le degré de satisfaction du requérant quant à l'impact, sur les individus, sur l'environnement, de la formation effectuée.

.Recommander des actions de formation additionnelles et des actions de renforcement des apprentissages dans le milieu.

Tâches à réaliser:

.Contacter les individus qui ont participé au programme de formation et leur demander d'évaluer l'impact de leur formation:
- au niveau personnel;
- au niveau de l'environnement.

.Rencontrer des personnes en contact journalier avec la clientèle formée.

.Rencontrer le requérant pour connaître son degré de satisfaction quant à l'impact de la formation:
- au niveau des individus;
- au niveau de l'environnement.

.Effectuer la synthèse des évaluations reçues.

.S'il y a lieu, faire connaître au requérant les résultats des évaluations des individus ayant reçu la formation.

Moyen: Utilisation des instruments antérieurement développés à cet effet:
- questionnaires;
- grilles d'observation;
- entrevues individuelles ou en groupe;
- etc.

MODULE D'APPRENTISSAGE

MODULE 5

Etude préliminaire et offre de service de développement d'une activité éducative

OBJECTIF TERMINAL

Module 5

- Réaliser l'étude préliminaire d'une demande d'élaboration d'un programme

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1. Décrire les objectifs visés, les informations à recueillir et les critères de succès d'une étude préliminaire	1. Discussion en équipe des éléments d'une étude préliminaire et expérimentation en groupe d'une étude préliminaire	1. Description des objectifs, méthodes, informations à recueillir et critères de succès d'une étude préliminaire
2. Proposer des plans d'étude préliminaire suite à des cas présentés	2. Elaboration de plans d'étude préliminaire en équipe	2. Mise en commun des plans d'études préliminaires
3. Réaliser une étude préliminaire (réelle ou simulée)	3. Préparer une intervention, la réaliser et rédiger un rapport	3. Rapport incluant: . plan d'intervention, . informations recueillies, . bilan d'expérience

OBJECTIF TERMINAL

Module 5

- Rédiger une offre de services permettant d'élaborer un programme d'activités éducatives

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1. Décrire les éléments constitutifs d'une offre de services	1. Discussion en équipe des éléments constituants d'une offre de services	1. Description des éléments constituants d'une offre de services
2. Proposer des offres de services suite à l'étude de cas	2. Elaboration d'offres de services en équipe	2. Dépôt des offres de services
3. Proposer une offre de service (réelle ou simulée) .	3. Selon la documentation proposée et en fonction du cas retenu par l'étudiant, élaborer une offre de service	3. Offre de service déposée selon les critères de la documentation

Modèle Dionne: Etape I: Etude préliminaire

LES ETAPES

A) Cueillette et traitement de l'information

B) L'offre de service (le plan de travail)

A) Cueillette et traitement de l'information obtenue auprès du demandeur

a) La définition du problème

b) Les attentes du client

1. sur les solutions envisagées,
2. sur la manière de procéder pour étudier en détail le besoin et proposer une solution,
3. sur les délais accordés pour soumettre un programme,
4. sur les disponibilités en ressources matérielles, financières et humaines,
5. sur les personnes à associer pour concevoir le programme,
6. son rôle durant l'intervention.

c) Les attentes du conseiller

- la manière que le conseiller aimerait procéder pour satisfaire le besoin.

d) La définition du mandat

ETUDE PRELIMINAIRE

Relation concepteur-demandeur

La relation concepteur-demandeur se déroule, lors de l'étude préliminaire, à deux niveaux: un niveau formel d'échange d'informations explicites; un niveau informel où les deux partenaires testent leurs attitudes et leurs valeurs réciproques.

Il leur importe d'arriver à un contact réel, c'est-à-dire d'être suffisamment translucides dans leurs options, sinon explicites, sans quoi la confiance ne peut s'établir et le reste de la démarche en sera compliqué.

Les premières perceptions sont déterminantes. Elles influenceront la lecture du plan de travail et toutes les autres étapes.

Objectifs visés par le concepteur

Le concepteur se doit d'aboutir à deux résultats au terme de l'étude préliminaire:

1) Obtenir la confiance du demandeur.

   Le concepteur devrait en principe décrocher le contrat, c'est-à-dire démontrer suffisamment de souplesse à s'ajuster au demandeur d'une part et au contexte (autres partenaires) d'autre part. Mais, il est possible que tel concepteur ne puisse satisfaire minimalement tel demandeur sans devoir renoncer à des options fondamentales. D'où l'importance de saisir les limites de chacun.

2) Obtenir les informations nécessaires pour produire un plan de travail adéquat.

Informations que le concepteur doit obtenir

Les informations que le concepteur se doit d'obtenir se ramènent généralement à ce qui suit:

1) L'origine du besoin (de la demande)
2) Une formulation du problème (celle du demandeur)
3) L'échéance finale (début de la formation)
4) Ce que le demandeur attend du concepteur
5) Les partenaires impliqués et l'importance que leur accorde le demandeur
6) Un portrait de ceux à qui s'adresse la formation
7) Le rôle que le demandeur entend jouer dans la démarche d'élaboration
8) Les ressources financières dont dispose le demandeur pour élaborer le programme
9) Les normes (organisationnelles, académiques, etc.) auxquelles le programme est assujetti.
10) Toute autre projection du demandeur.

Informations que le demandeur veut obtenir

Le demandeur cherchera à savoir si le concepteur peut faire le travail. Il voudra aussi savoir:

1) Comment le concepteur entrevoit procéder?
2) Dans quels délais il peut produire?
3) Auprès de qui?
4) A quels coûts?

Critères de succès de la relation concepteur-demandeur

La relation concepteur-demandeur sera réussie si chacun a de l'autre une image claire de ses options valorielles et de sa latitude. Elle sera réussie si chacun a pu obtenir de l'autre les informations qu'il cherchait et si chacun a pu se situer globalement par rapport à la démarche.

Indice important: Si les deux partenaires se quittent sans avoir convenu d'un moment précis aux fins d'étudier un plan de travail, si l'un des deux reste vague, si l'un des deux ajoute des délais ou des opérations préalables, il y a lieu de questionner le succès de la relation.

B) L'offre de service

La rédaction de l'offre de service fait suite à l'étude préliminaire. Les informations issues de cette rencontre permettent au concepteur de concevoir une offre de service afin de décrire au demandeur comment le concepteur entend procéder afin de concevoir le programme de formation demandé.

Le concepteur essaie de concilier ses valeurs et celles du milieu où il interviendra afin de définir son rôle et celui des différents partenaires d'une manière telle que ce soit acceptable pour les deux parties (concepteur-demandeur). Le concepteur élabore son plan de travail en se basant sur le modèle théorique qu'il utilise généralement pour élaborer des programmes et sur les diverses méthodes qu'il fait appel lors des différentes étapes d'élaboration des programmes. Le modèle théorique et les méthodes généralement utilisées seront adaptés à la nature de la demande, au contexte du milieu et aux valeurs dominantes de ce milieu.

Enfin, l'offre de service est un outil de communication au moyen duquel le concepteur permet au demandeur de se donner une représentation claire et rigoureuse de la manière que le concepteur accomplira son travail. C'est un instrument de sélection et de contrôle pour le demandeur et c'est un instrument par lequel le concepteur fait connaître son professionnalisme. Les critères de qualité d'une offre de service sont généralement les suivants:

1) le demandeur a le sentiment que le concepteur a bien compris son besoin lorsque ce dernier reformule dans son offre le besoin du demandeur;

2) le demandeur sans être spécialiste de la conception de programme a vraiment l'impression qu'il a du pouvoir et du contrôle sur le travail du concepteur. Le plan de travail rend explicite les résultats à chaque étape importante qui seront soumis au demandeur. Un échéancier et les ressources requises sont identifiés, les méthodes utilisées aux différentes étapes sont décrites.

3) le concepteur clarifie son rationnel théorique et la manière qu'il entend exercer son rôle et celui qu'il entend accorder aux différents partenaires impliqués.

4) l'offre de service donne l'impression au demandeur que le concepteur est un professionnel, rigoureux, systématique et capable d'être à l'écoute des besoins du milieu.

<u>Le plan de l'offre de service</u>

1) Reformulation du mandat

le concepteur reformule le mandat du demandeur.

2) Résumé des attentes particulières du demandeur

la manière de procéder pour élaborer le programme, les délais pour concevoir le programme, sur les disponibilités en ressources qu'il consent accorder au concepteur, sur les personnes à associer pour concevoir le programme, sur le rôle du demandeur lors de l'élaboration du programme, sur les paramètres organisationnels à tenir compte pour élaborer le programme, sur les caractéristiques du programme et les besoins à satisfaire tels que perçus par le demandeur.

3) Présentation de la situation actuelle et désirée à l'origine de la demande d'élaborer un programme de formation.

4) Présentation générale de la manière qu'entend procéder le concepteur pour élaborer le programme

son rationnel théorique, les valeurs qu'il entend privilégier, la façon qu'il entend exercer son rôle, ses attentes concernant la participation des autres partenaires, les travaux qui seront remis au demandeur.

5) Description du plan de travail

énumération des étapes du modèle théorique qui seront réalisées. Les travaux à réaliser à chaque étape, les méthodes utilisées, particulièrement pour spécifier les besoins, seront explicitées, les ressources requises à chaque étape et le nombre de jours seront explicités. Un échéancier-calendrier sera fourni.

6) La relation concepteur-demandeur

les travaux qui seront soumis au demandeur seront décrits, un échéancier sera fourni.

7) L'estimation des coûts

une estimation des coûts par étape et globalement sera fournie, de même qu'une estimation du nombre de jours-personnes requises à chacune des étapes.

OFFRE DE SERVICE

Exhibit d'un étudiant
Mme Carmen Desmarais

TABLE DES MATIERES

Seront traités dans cette offre de service les sujets suivants:

INTRODUCTION 1

1. LA FORMULATION DU MANDAT 2

2. LA DEFINITION SOMMAIRE DU PROBLEME 2

3. LE CADRE THEORIQUE 2

4. LE PLAN DE TRAVAIL 3

4.1 L'analyse des besoins 3
4.2 Le rôle des partenaires 5
4.3 Les mécanismes de prise de décision 5
4.4 Les méthodes utilisées 5
4.5 La planification du programme 6
4.6 L'échéancier 7
4.7 L'estimation des coûts 8
4.8 Rapports administratifs 8
4.9 Deuxième offre de service 9
4.10 Planification d'une prochaine rencontre 9

CONCLUSION 10

INTRODUCTION

Cette offre de service présente le processus qu'entend suivre la conceptrice pour mener à bien cette élaboration de cours, s'arrête à la fin de la présentation du programme préliminaire.

On y trouvera la planification de la démarche qui sera utilisée, les moyens et les techniques employés, un échéancier et une estimation des coûts encourus.

Si des modifications majeures devaient être apportées à cette planification, pour quelques raisons que ce soit, il y aura bien entendu entente au préalable entre les parties concernées.

1. LA FORMULATION DU MANDAT

D'après une analyse de besoins auprès des personnes concernées (qui seront déterminées au point 4.1), concevoir un cours sur mesure pour une partie du personnel clérical, portant sur l'organisation et la planification du travail de bureau.

2. LA DEFINITION SOMMAIRE DU PROBLEME

Le problème en est un de manque de planification et d'organisation du travail de bureau pour une partie du personnel clérical. Des plaintes de celles-ci, de certains supérieurs immédiats et des enquêtes du service de la formation ont permis de le déceler.

3. LE CADRE THEORIQUE

Pour élaborer ce cours sur mesure, on utilisera un modèle théorique qui est un condensé de quelques auteurs qui ont fait des recherches sur le sujet. Nous procéderons en six grandes étapes qui sont:

1. Analyse du problème
2. Analyse des besoins
3. La planification du programme
4. Le développement du programme
5. La réalisation du programme
6. L'évaluation du programme

Après chacune de ces étapes, une rencontre est prévue avec le requérant et un rapport lui sera présenté afin qu'il entérine ce qui a déjà été fait.

4. LE PLAN DE TRAVAIL

4.1 L'analyse des besoins

Cette étape se divise en trois grands points:

a) La cueillette des besoins
b) L'analyse des besoins
c) La sélection des besoins

a) La cueillette des besoins

La conceptrice fera la cueillette des besoins. Cette cueillette se fera auprès des apprenants (le personnel clérical), les supérieurs hiérarchiques, un spécialiste du cours, des représentants du syndicat et, enfin, auprès du requérant (qui représente l'administration de l'organisme).

Et les méthodes utilisées seront:

- Etude de documents:
  - .Description de tâches (tous les autres documents concernant la clientèle sont confidentiels et ne peuvent être utilisés).
  - .Etudes sur le sujet (planification et organisation du travail de bureau).

Après chacune de ces étapes, une rencontre est prévue avec le requérant et un rapport lui sera présenté afin qu'il entérine ce qui a déjà été fait.

4. LE PLAN DE TRAVAIL

4.1 L'analyse des besoins

Cette étape se divise en trois grands points:

a) La cueillette des besoins
b) L'analyse des besoins
c) La sélection des besoins

a) La cueillette des besoins

La conceptrice fera la cueillette des besoins. Cette cueillette se fera auprès des apprenants (le personnel clérical), les supérieurs hiérarchiques, un spécialiste du cours, des représentants du syndicat et, enfin, auprès du requérant (qui représente l'administration de l'organisme).

Et les méthodes utilisées seront:

- Etude de documents: .Description de tâches (tous les autres documents concernant la clientèle sont confidentiels et ne peuvent être utilisés).
  .Etudes sur le sujet (planification et organisation du travail de bureau).

- Entrevue de groupe avec des représentants des apprenants potentiels en utilisant la technique du short-cut d'une analyse de tâche à des fins de formation (cf. module de spécification des besoins no 6).

- Entrevue de groupe avec des représentants des supérieurs immédiats en utilisant la même technique.

- Entrevue avec un spécialiste de la question.

- Entrevue de groupe avec un représentant de chaque groupe précité ainsi qu'un représentant du syndicat et le requérant.

Il est à préciser que pour rejoindre un échantillon de la clientèle visée, on distribuera une note de service à toutes les secrétaires. Celles qui seront intéressées n'auront qu'à communiquer avec la conceptrice.

b) L'analyse des besoins

La conceptrice fera l'analyse des besoins exprimés avec le requérant et des représentants des groupes consultés lors de la cueillette. Cette analyse se fera selon la méthode déductive (cf. notes du module no 6).

c) La sélection des besoins

La conceptrice avec les mêmes personnes citées antérieurement participeront à la sélection des besoins à l'aide de critères pondérés qui seront établis après l'analyse des besoins.

4.2 Le rôle des partenaires

Afin d'en arriver à une analyse de la situation et aux solutions appropriées de la façon la plus complète et la plus objective possible, la conceptrice croit qu'il est nécessaire de travailler en équipe. Le concours des partenaires suivants serait souhaitable: le requérant, les apprenants, le spécialiste du cours ainsi que les supérieurs immédiats des apprenants. Leur rôle demeure cependant consultatif, mis à part le requérant et la conceptrice, et ce, pour chacune des étapes du processus.

4.3 Les mécanismes de prise de décision

Tous les partenaires ont un rôle consultatif lors des étapes de l'élaboration du cours. C'est à la conceptrice que revient le mandat de prendre les décisions finales, mais toutes ces décisions seront présentées au fur et à mesure au requérant pour être entérinées. Un accord entre ces deux parties est nécessaire pour la poursuite du programme.

4.4 Les méthodes utilisées

Pour mener à bien l'élaboration de ce cours jusqu'au programme détaillé, la conceptrice entend utiliser les méthodes suivantes:

- rencontres individuelles
- rencontres de groupe
- étude de documents
- distribution d'une note de service et
- production individuelle

4.5 La planification du programme

Cette étape comprend les points suivants:

a) La liste des besoins de formation à satisfaire
b) Traduire ces besoins en objectifs d'apprentissage
c) Identifier des stratégies d'apprentissage
d) Identifier des ressources
e) Identifier des champs d'évaluation
f) Prévisions budgétaires
g) Présentation d'un rapport sur la question au requérant
h) Evaluation de l'étape

4.6 L'échéancier

SEMAINES

ACTIVITES	-----Octobre-----			----------Novembre----------				----------Décembre----------		
	18 à 22	25 à 29	1 à 5	8 à 12	15 à 19	22 à 26	29 à 3	6 à 10	13 à 17	20 à 22
Première entrevue avec requérant										
Remise de l'offre de service										
Distribution de la note de service										
Cueillette des besoins										
Rencontre de groupe avec requérant										
Analyse des besoins										
Rencontre de groupe avec requérant										
Sélection des besoins										
Rencontre de groupe avec requérant										
Rapport sur l'analyse de besoins										
Programme préliminaire										
Rapport du programme préliminaire										
Deuxième offre de service										
Développement du programme final										
Rapport du programme final										
Inscription des candidats										
Réalisation des activités du programme (pré-progr.)										

MS p18

4.7 L'estimation des coûts

Items	Temps	Coût
Salaire de la conceptrice	10 semaines 4 jours/sem. 6 hres/jour	30$/hre 7 020,00$
Matériel de bureau (papeterie, etc.)		100$ maximum
	TOTAL	7 120,00$

Il est à noter que le salaire du formateur reste à déterminer selon son taux/horaire et le nombre d'heures du cours. Cela sera précisé lors de la deuxième offre de service.

4.8 Rapports administratifs

Après chacune des étapes, le requérant recevra un rapport administratif sur ce qui a été fait pendant cette étape. Cela totalise cinq rapports portant sur:

- Première offre de service (25-10-1982)
- L'analyse des besoins (12-11-1982)
- La planification du programme (23-11-1982)
- Deuxième offre de service (27-11-1982)
- Le programme détaillé (13-12-1982)

P.S.: Les dates sont approximatives selon la convenance du requérant.

4.9 Deuxième offre de service

L'objet de cette offre de service s'arrête à la présentation du rapport du programme préliminaire (ou de la planification du programme). Sur acceptation de celui-ci, une deuxième offre de service sera présentée relativement au développement du programme détaillé, à l'inscription des candidats, à la réalisation des activités pré-programme, à la réalisation de la formation et, enfin, à l'évaluation de ce cours.

4.10 Planification d'une prochaine rencontre

La conceptrice suggère la date du 28 octobre 1982 pour une rencontre de groupe avec le requérant pour procéder à la cueillette des besoins.

CONCLUSION

Cette offre de service se veut un guide et une garantie pour le requérant du travail qu'aura à effectuer la conceptrice pour mener à bien la réalisation de son mandat.

Il est évident que la démarche décrite ici sera suivie intégralement, sans quoi le demandeur en sera avisé.

Espérant que ce processus obtiendra l'approbation du requérant, la conceptrice attend le feu vert pour entrer dans le feu de l'action.

MODULE D'APPRENTISSAGE

MODULE 6

Spécification de besoins de développement d'un programme d'activités éducatives

OBJECTIF TERMINAL

Module 6

- Réaliser une spécification des besoins

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1. Définir le concept de besoin	1. Exposé et discussion en groupe	1. Résumé oral dans les mots des étudiants
2. Décrire les étapes et les décisions-clés durant la spécification des besoins	2. Etude en équipe du texte en pages 6 - 7 - 8	2. Résumé en groupe des étapes et décisions à prendre
3. Décrire l'utilisation de 2 méthodes de spécification des besoins	3. Etude en équipe et discussion en groupe	3. Résumé d'équipe sur les 2 méthodes
4. Utiliser une méthode de spécification des besoins	4. Expérimentation de l'une des 2 méthodes proposées	4. Réalisation de l'expérimentation
5. Proposer des stratégies de spécification des besoins	5. Selon des cas présentés, en équipe, élaborer des stratégies	5. Présentation des stratégies
6. Réaliser (réelle ou simulée), un inventaire des besoins, analyse et sélection des besoins d'un cas choisi par l'étudiant	6. Réviser la documentation et adopter pour le cas choisi une démarche permettant de réaliser l'inventaire, l'analyse et la sélection des besoins	6. Rapport comportant: . la démarche retenue, le pouvoir des partenaires . les méthodes utilisées . les critères de sélection des besoins . les besoins retenus et leur justification . bilan d'expérience

Thème: PROCESSUS GENERAL DE SPECIFICATION DES BESOINS

Chapitre I: La notion de besoins

Chapitre II: Les étapes de la spécification des besoins

Chapitre III: Etude des différentes étapes de spécification des besoins

---

Chapitre I: La notion de besoin

A- Définition opérationnelle utile pour spécifier les besoins

"Ecart entre ce qui est et ce qui devrait être"

"Ecart entre la situation souhaitée et la situation actuelle"

"Acquérir des informations, à savoir, attitudes et habiletés afin de les utiliser pour générer une situation personnelle, familiale, professionnelle, sociale ou organisationnelle désirée"

B- Diverses expressions utilisées par les personnes consultées pour traduire leurs besoins

1- Expression sous la forme de problème vécu

2- Expression sous la forme de contenu de formation

3- Expression en terme de situation souhaitée

C- Stratégie de reformulation du besoin exprimé

L'expression des besoins sera présentée selon les différentes formules, toutefois il est important d'aider les personnes consultées à reformuler leur besoin selon une formulation significative standardisée que l'on peut résumer comme suit:

a) Description de la situation actuelle à l'origine de la demande de formation

Ex.: - Liste des comportements non manifestés par la clientèle visée par la formation

- Liste des effets organisationnels, familiaux ou personnels des comportements non manifestés

- Liste des comportements inadéquats manifestés par la clientèle

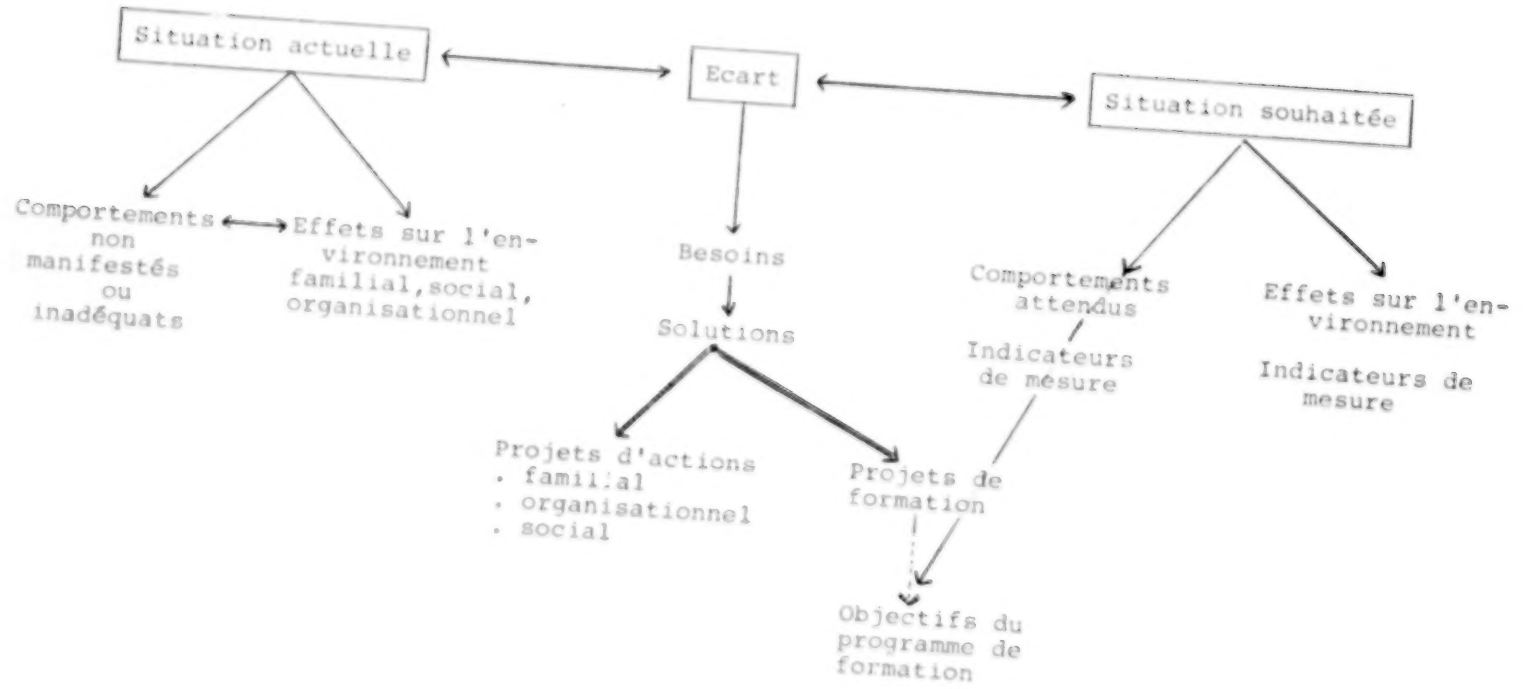
b) Description de la situation souhaitée

Ex.: - Description des comportements attendues par la clientèle de retour dans leur milieu

- Description des effets organisationnels, familiaux ou personnels suite à la manifestation des comportements attendus

- Enumération des indicateurs permettant de vérifier la manifestation des comportements attendus et des effets attendus

RATIONEL DU PROCESSUS DE SPECIFICATIONS DES BESOINS



M6 P5

Chapitre II: Etude des étapes de la spécification des besoins

A- Cueillette des besoins

1) Définition:

Identification des différentes informations pertinentes à l'élaboration d'un programme de formation auprès de différentes sources et énumération des besoins à satisfaire.

2) Qui fait la cueillette?

Concepteur, comité représentatif d'une ou de plusieurs sources d'information.

3) Auprès de qui se fait la cueillette?

Apprenants - spécialistes - société - requérant.

4) A l'aide de quelle méthode?

Entrevue individuelle et/ou de groupe, questionnaire, observation de la clientèle, étude de documents d'information concernant la clientèle à former.

B- Analyse des besoins

1) Définition:

Etude comparative des besoins exprimés par diverses sources afin:

a) d'identifier les besoins convergents et divergents par rapport aux trois sources;

b) de déterminer les impacts à satisfaire ces besoins;

c) de déterminer la capacité d'une activité éducative à satisfaire ces besoins compte tenu du mandat reçu (financier, organisationnel et temporel) ou de la nature du besoin (capacité de la formation à satisfaire le besoin).

2) Qui fait l'analyse et avec qui?

Concepteur, comité représentatif d'une ou de plusieurs sources d'information AUPRES d'apprenants, spécialistes et de la société.

3) Selon quelle méthode?

Trois approches sont généralement utilisées pour identifier et analyser les besoins:

a- INTUITIVE

Sans aucune étude systématique, on se base sur l'opinion de quelques personnes stratégiques susceptibles de détenir une bonne information concernant la clientèle visée par la formation et la situation vécue par cette dernière.

b- INDUCTIVE

On étudie la situation vécue comme insatisfaisante par les personnes concernées, de manière à extraire de cette information la situation souhaitée et les besoins à satisfaire.

c- DEDUCTIVE

On détermine une forme (ce qui devrait être) (comportement que la clientèle visée devrait manifester) et on compare la situation actuelle et la clientèle afin de déterminer la situation souhaitée et les besoins à satisfaire.

C- La sélection des besoins

1) Définition:

Choix des besoins à satisfaire par ordre d'importance.

2) Qui fait la sélection et avec qui?

Concepteur, demandeur, l'un ou plusieurs acteurs concernés: société, commanditaire, concepteur, apprenants, spécialiste.

3) Selon quelle méthode?

A l'aide de critères pondérés tels que: le coût, le nombre de personnes à toucher, l'urgence du besoin, son amplitude, le degré de consensus obtenu sur le besoin à satisfaire, la capacité de l'activité à satisfaire le besoin compte tenu de l'étude préliminaire de la demande et du mandat reçu, etc...

D- La séquence de réalisation des étapes de spécification des besoins

1) Les étapes se réalisent parfois rapidement (3 heures) ou quelquefois très lentement (plusieurs semaines) dépendant que l'on utilise une méthode ou une autre, par exemple, l'entrevue de groupe par opposition au sondage par questionnaire.

2) Les étapes peuvent se dérouler simultanément ou selon un ordre chronologique. Là encore, le genre de méthode retenue influence la séquence de déroulement des étapes.

3) En fait, cinq (5) variables influencent la séquence de réalisation des étapes: le style du concepteur, les attentes des personnes impliquées, la méthode retenue, le nombre de la clientèle visée et la nature de la demande de formation formulée lors de l'étude préliminaire.

TABLEAU 2

"BESOIN"	=	"CE QUI DEVRAIT ETRE" la situation désirée ou requise; les résultats escomptés; les compétences à acquérir; les objectifs à atteindre; l'idéal: où devrions-nous être?	-	"CE QUI EST" la situation actuelle; les résultats observés; les compétences acquises; les objectifs atteints; le réel: où sommes-nous?

TABLEAU 3

Priorisation des besoins

besoins	coûts X4	urgence X2	convergence X1	capacité X3	etc. XX	critères pondération total
A						
B						
C						
D						
E						

N.B. Les résultats des totaux nous donnent l'ordre d'importance des besoins

M6 P10

LES METHODOLOGIES D'ANALYSE DES BESOINS

JUILLET 1979

Jean-Marc Cyr
Conseiller pédagogique
Service pédagogique
Université de Montréal

Un "besoin"

La plupart des spécialistes de l'analyse des besoins s'entendent pour dire qu'un "besoin" est un ECART (mesurable) entre " CE QUI EST" (c'est-à-dire: la situation actuelle, les résultats observés, le réel: où sommes-nous?) et "CE QUI DEVRAIT ETRE" (c'est-à-dire: la situation désirée ou requise, les résultats escomptés, l'idéal: où devrions-nous être?).

Un "besoin" n'est donc pas un désir ou une aspiration quelconque. Ce n'est pas un but ou un objectif. Ce n'est pas une solution ou un moyen. Un "besoin", c'est un ECART ...

"B E S O I N"	=	"CE QUI DEVRAIT ETRE" la situation désirée ou requise; les résultats escomptés; les compétences à acquérir; les objectifs à atteindre; l'idéal: où devrions-nous être?	−	"CE QUI EST" la situation actuelle; les résultats observés; les compétences acquises; les objectifs atteints; le réel: où sommes-nous?

L'analyse des besoins

L'analyse des besoins est une démarche systématique qui consiste à identifier des besoins et à les classer par ordre de priorité. L'analyse des besoins est donc une procédure rigoureuse pour déterminer:

1. Une situation désirée ou requise ("CE QUI DEVRAIT ETRE");
2. la situation actuelle ("CE QUI EST");
3. les écarts entre 1 et 2 (les "BESOINS");
4. les écarts les plus importants (les "BESOINS PRIORITAIRES");
5. (les causes de ces écarts).

Les stratégies génériques

Il existe au moins trois stratégies génériques d'analyse des besoins: l'approche classique, l'approche inductive et l'approche déductive (Kaufman, 1972).

L'approche classique. Cette approche, que nous qualifions pour notre part d'intuitive, est probablement, encore de nos jours, le modèle le plus utilisé en éducation.

De manière caricaturale, c'est le directeur d'une unité administrative ou le coordonnateur d'un programme qui, isolément et intuitivement, détermine les "besoins" auxquels l'unité administrative ou le programme est censé répondre. Le huis clos s'estompe parfois quelque peu. Dans ce cas, la perception des "besoins" repose essentiellement sur le pouvoir et les informations que détiennent certaines personnes prévilégiées: expert-conseil, le supérieur hiérarchique, quelques collègues, etc.

En fait, cette approche s'appuie rarement sur des données objectives. L'identification des "besoins" est plutôt basée sur le "ouie-dire" que sur de l'information recueillie à l'aide d'études bien documentées.

L'approche inductive est une démarche systématique qui consiste à recueillir et à analyser diverses données sur l'état actuel des choses ("CE QUI EST") avant d'entreprendre la formulation des buts et des objectifs d'un programme.

Le point de départ de cette démarche consiste donc à s'interroger sur le "vécu": qu'est-ce qui ne fonctionne pas bien? Quels sont les problèmes, les préoccupations, les malaises?

Cette façon de faire présente plusieurs avantages qui ne sont pas à dédaigner lorsqu'on planifie un programme. Mentionnons entre autres que cette approche permet de faire participer tous les "partenaires éducatifs" au processus de planification. Cette approche permet également d'identifier et de documenter des problèmes vécus ou observés par les partenaires éducatifs.

L'approche déductive est une démarche systématique qui consiste à identifier et à choisir des buts et des objectifs ("CE QUI DEVRAIT ETRE") avant de recueillir de l'information sur la situation actuellement prévalente.

Le point de départ de cette démarche consiste donc à déterminer des normes: qu'est-ce qu'un spécialiste de l'analyse de besoins "compétent"? Quelles seront les compétences requises du "chréiologue"* des années '80?

L'approche déductive permet donc d'établir une structure d'analyse du présent. De plus, parce qu'elle suscite une réflexion sur l'avenir, elle permet de poser les jalons d'un certain renouveau. Enfin, tout comme l'approche inductive, l'approche déductive permet de faire participer tous les partenaires éducatifs au processus de planification.

---

* L'analyse des besoins est parfois désignée en Europe sous le nom de "chréiologie" qui vient de "chreia" (besoin) et de "logos". "C'est l'étude scientifique des besoins" (ALBOU, Paul "Besoins et motivations économiques", Paris: P.U.F., 1976, p. 107).

Faut-il privilégier une stratégie plutôt qu'une autre?

1. Etant donné que les approches inductive et déductive permettent d'obtenir de l'information plus rigoureuse que celle que l'on obtient généralement par une approche intuitive, on peut raisonnablement croire que ceux qui utilisent une approche inductive et/ou déductive ont de meilleures chances de planifier des changements qui satisfont des "besoins réels" (vs "besoins apparents") que ceux qui utilisent une approche intuitive.

2. Des deux approches, indictive et déductive, aucune n'est en soi supérieure à l'autre.

3. Dans la réalité, cependant, il faut privilégier la stratégie qui tient le mieux compte des facteurs en présence: temps et ressources disponibles, climat organisationnel, etc. Dans certains cas, il peut être préférable d'utiliser simultanément plusieurs stratégies, y compris l'approche classique.

Modèles et kits d'analyse des besoins

Il existe un grand nombre de modèles et de kits d'analyse des besoins. Pour en avoir une bonne idée, nous référons le lecteur au document de Belle Ruth Witkie (1977) que nous avons déjà cité.

Certains modèles ont été élaborés pour cerner les besoins éducatifs aux niveaux local, régional ou national. D'autres s'intéressent aux besoins "futurs" en tentant de cerner ce qui pourrait être la société de demain. Il existe également des modèles pour l'analyse des besoins institutionnels.

Il importe cependant de noter que la plupart de ces modèles proposent de déterminer les besoins éducatifs selon une approche déductive et qu'ils sont presque tous des modèles "pratiques". En fait, les modèles conceptuels sont si peu nombreux que les doigts d'une main suffisent à les compter. Quant aux kits qui sont actuellement disponibles sur le marché, ils ont généralement été conçus pour les niveaux d'enseignement élémentaire et/ou secondaire.

Aucun de ces modèles d'analyse des besoins n'est en soi meilleur qu'un autre. Le "bon" modèle, c'est probablement celui qui est le plus approprié aux exigences du contexte "local": le type de besoins à inventorier, les contraintes de coûts, de temps et de ressources, le type d'approche désirée (inductive et/ou déductive), la définition donnée au "partenership" éducatif, etc.

Lorsque l'application des critères de choix ne permet pas de déceler un modèle adéquat, il demeure possible d'en fabriquer un "sur mesure". Dans ce cas, il peut être utile de se référer à des modèles conceptuels d'analyse des besoins (tels que le modèle d'utilité de Kaufman, Corrigan et Johnson, 1974, et la méthodologie de Coffing et Hutchison, 1974), ainsi qu'à certains modèles plus généraux (tels que le modèle d'approche systémique proposé par Kaufman, 1972, et le modèle d'analyse des évènements non désirables - "Fault Tree Analysis" - proposé par Stephens, 1972, 1976 et par Witkin, 1973).

Méthodes et techniques

Il n'existe pas, à proprement parler, de techniques d'analyse des besoins. On trouve, cependant, un ensemble de méthodes et de techniques qui contribuent à déterminer l'un ou l'autre des deux pôles de l'analyse des besoins: la situation désirée ("CE QUI DEVRAIT ETRE") et la situation actuelle ("CE QUI EST"). Il en est ainsi des techniques suivantes:

- l'analyse de tâche;
- l'analyse des champs de forces;
- l'analyse matricielle;
- l'analyse occupationnelle;
- l'analyse occupationnelle par la sémantique générale appliquée au travail (A.O.S.G.A.T.);
- l'analyse pyramidale;
- le "brainstorming";
- les centres d'analyse;
- la technique des incidents critiques;
- l'intervention sociopédagogique;
- le jeu de rôle;
- les listes de contrôle ("checklists");
- les listes de contrôle répétées;
- le "Magnitude estimation scaling";
- la méthode éclectique;

- la Charette;
- les cliniques de problèmes;
- D.A.C.U.M.: "Designing A Curriculum";
- la méthode Delphi (I);
- la méthode Delphi (II);
- la technique de l'entrevue;
- les groupes de rencontre;
- les groupes de tâche ("task force");
- la technique du groupe nominal
- l'observation;
- la méthode des paires comparées;
- la prospective et la futurologie;
- les qualifications-clés;
- les questionnaires;
- la méthode de recherche ethnographique;
- la technique des séries de cartes;
- la simulation;
- les tests critériés;
- les tests standardisés;
- etc.

LA TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL

FRANCOIS MILLER, CONSEILLER
SERVICE DE PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE
UNIVERSITE LAVAL

M6 P17

TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL

DEFINITION: ENSEMBLE D'ETAPES STRUCTUREES

PERMETTANT A UN GROUPE EXISTANT DE
NOM ET PAS
EN REALITE

DE SE CENTRER SUR
UNE TACHE

FAUX GROUPE DU AU REGROUPEMENT DES RESULTATS

CARACTERISTIQUES DE LA T. G. N.

- CENTREE SUR LA TACHE.
- TECHNIQUE ⟶ ENSEMBLE DE PROCEDES ⟶ ASPECT MECANIQUE
- CHAQUE PARTICIPANT EXPRIME SES IDEES.
- ALTERNANCE DU TRAVAIL INDIVIDUEL ET DE GROUPE.
- ABSENCE DE PHENOMENES RELATIFS A LA DYNAMIQUE DE GROUPE.

ETAPES DE LA T. G. N.

PREPARATIFS:

- CLARIFICATION DES OBJECTIFS.
- FORMULATION DE LA QUESTION ET ESSAI.
- DACTYLOGRAPHIE DE LA QUESTION.
- NOMBRE DE PARTICIPANTS.
- LOCAL ET MATERIEL REQUIS.
- PREPARATION PERSONNELLE DE L'ANIMATEUR.

ETAPE PREALABLE:

- ACCUEIL.
- PRESENTATION DE LA TACHE.

ETAPE 1

OBJECTIF: PERMETTRE A CHAQUE PARTICIPANT DE REDIGER INDIVIDUELLEMENT ET EN SILENCE SES IDEES SUR LA QUESTION PRESENTEE.

L'ANIMATEUR:

- PRESENTE L'OBJECTIF DE L'ETAPE.
- REMET LA FEUILLE DE TRAVAIL (QUESTION).
- LIT LA QUESTION (SENS DES MOTS).
- DEMANDE AUX PARTICIPANTS D'ECRIRE DES ENONCES CONCIS ET PRECIS.
- INDIQUE LE TEMPS ALLOUE (5 MINUTES).

ETAPE 2

OBJECTIF: RECUEILLIR LES IDEES DE CHAQUE PARTICIPANT DE FACON A LES RENDRE VISUELLEMENT ACCESSIBLES AU GROUPE.

L'ANIMATEUR:

- PRESENTE L'OBJECTIF DE L'ETAPE.
- INDIQUE LE DEROULEMENT DE L'ETAPE.
- INSCRIT ET NUMEROTE LES ENONCES DES PARTICIPANTS.
- N'ACCEPTE AUCUNE DISCUSSION.

ETAPE 3

OBJECTIF: CLARIFIER LE SENS DES ENONCES.

L'ANIMATEUR:

- PRESENTE L'OBJECTIF DE L'ETAPE.
- INVITE LE GROUPE A CLARIFIER LES ENONCES.
- DEMANDE AUX PARTICIPANTS DE NE PAS JUGER DE LA PERTINENCE D'UN ENONCE.

ETAPE 4

OBJECTIF: DETERMINER INDIVIDUELLEMENT PUIS EN GROUPE L'IMPORTANCE DES ENONCES.

L'ANIMATEUR:

- PRESENTE L'OBJECTIF DE L'ETAPE.
- INDIQUE LE NOMBRE D'ENONCES A SELECTIONNER.
- PRESENTE UN EXEMPLE DE FICHE.
- DEMANDE D'INSCRIRE CHAQUE ENONCE ET SON NUMERO.
- DEMANDE D'ETABLIR UN ORDRE DE PRIORITE.
- RAMASSE LES FICHES OU DEMANDE DE LES PLACER PAR ORDRE DE NUMERO.
- COMPILE LES POIDS ACCORDES A CHAQUE ENONCE.
- DETERMINE LE RANG DE CHAQUE ENONCE.

ETAPE 5

OBJECTIF: EXAMINER LA CONSISTANCE OU NON DU VOTE.

L'ANIMATEUR:

- PRESENTE L'OBJECTIF DE L'ETAPE.
- ANALYSE AVEC LE GROUPE LES ENONCES ET LES RESULTATS.
- S'ASSURE D'UNE DISCUSSION BREVE.

ETAPE 6

OBJECTIF: COMBINER LES JUGEMENTS INDIVIDUELS ET UNE DECISION DE GROUPE.

L'ANIMATEUR:

- PRESENTE L'OBJECTIF DE L'ETAPE.
- ... ETAPE 4.

POINTS A RETENIR:

- PRESENTER L'OBJECTIF TERMINAL VISE.
- DEMANDER DE SUIVRE LES DIRECTIVES.
- FORMULER UNE QUESTION PRECISE.
- PAS DE JUGEMENT SUR LA PERTINENCE DES ENONCES.
- ECRIRE LE "VERBATIM" DES PARTICIPANTS.
- ACCEPTER TOUT NOUVEL ENONCE (AVANT LE VOTE).
- GROUPE DE 10 - 15 - PLUSIEURS GROUPES.

- UTILE POUR:
  - . IDENTIFIER DES ELEMENTS D'UN PROBLEME.
  - . EXPLORER DES ELEMENTS D'UNE SOLUTION.
  - . ETABLIR DES PRIORITES.

M6 P28

LA FORMATION DU PERSONNEL
DANS UN CONCEPT
DE DEVELOPPEMENT DE L'ORGANISATION

sous thème: Processus de diagnostic des besoins de formation

R. Dionne

I- L'APPROCHE DE L'ANALYSE DU SYSTEME ORGANISATIONNEL

A- Processus

Partant du pré-requis qu'un employé adapté à son emploi est à la fois satisfait et satisfaisant pour l'employeur, l'approche "systémique" d'analyse de besoin amène des réponses simultanément aux besoins de l'individu et à ceux de l'organisation.

B- Analyse préliminaire (de l'organisation)

L'approche systémique est essentiellement axée sur les tâches à effectuer par l'employé, mais ces tâches ne s'effectuent pas de façon isolée. Il s'agit d'abord de déterminer, de façon générale, le climat de l'organisation ou service concerné et d'y relever les éléments pouvant servir d'indicateurs de besoins de formation.

Ainsi, les objectifs d'un service ou de l'organisation entière, ce qu'on y fait, son mode de fonctionnement, le style de gestion et le processus de communications qui y sont vécues, la répartition des tâches et des responsabilités, la performance attendue, les formes de contrôles qui y sont exercées, la satisfaction des employés ... après avoir été identifiés serviront de toile de fond guidant l'élaboration des programmes et, parfois, pourront même déjà révéler certains besoins de formation.

Il peut être aussi fort utile d'analyser toutes les données factuelles disponibles (ex.: statistiques) dans une "analyse de la force de travail":

- identification des catégories d'employés et leur importance relative;
- regroupement des employés selon leur âge;
- regroupement des employés selon leur scolarité;
- regroupement des employés selon leur ancienneté;

puisque ces différents éléments influeront, sinon sur la clientèle prioritaire à former, au moins sur le type de programmes

à mettre sur pied, leur rythme, les méthodes utilisées, etc... D'autres données factuelles peuvent également permettre d'identifier certaines lacunes, celles qui relèvent d'un problème de formation ou qui pourraient être améliorées par des activités de formation:

- taux de départ par périodes;
- taux d'absentéisme;
- pourcentage des heures supplémentaires effectuées;
- taux des griefs et taux de ceux qui sont en arbitrage;
- durée de postes vacants et difficultés de recrutement;
- taux de production par service (ex.: nombre d'entrevues hebdomadaires)
- employés à réaffecter ou qui vont être promus;
- changement d'équipement, de méthodes et de procédures;
- plaintes de la part des usagers.

Ces données ne constituent évidemment pas par elles-mêmes les besoins de formation, mais surtout si elles sont analysées et interprétées en comparaison avec d'autres organisations du même genre, elles serviront à orienter l'action de formation à entreprendre.

On peut les recueillir de multiples façons: de l'informel (entrevue avec le responsable du service concerné, observation directe, entrevue de groupe, étude de dossiers ou de procès-verbaux ...) aux plus systématiques (questionnaires, tests de satisfaction ...).

C- Analyse des tâches

Une fois que l'analyse préliminaire de l'organisation du service visé est effectuée, il reste à procéder à l'analyse systématique et approfondie des besoins.

Or, comment peut-on déceler des besoins de formation d'un employé sans connaître ce qu'il fait ou est supposé de faire et comment il le fait.

1- Il s'agit donc d'abord d'identifier de façon très précise les différentes tâches attachées à un poste. Cette liste de tâches est parfois fournie, quoique souvent de façon fort incomplète, par la description de tâche officielle. S'il n'en existe pas, une liste exhaustive des tâches devra être préparée pour chacun des postes à analyser en terme de formation.

2- On devra, de plus, procéder à une analyse de ces tâches afin de les énoncer en terme de performance ou de rendement attendu (c'est-à-dire résultat concret à obtenir, "out put" désiré). En effet, seul un énoncé de performance pourra être vraiment utile dans la détermination des objectifs de formation puisqu'il indique le standard à atteindre et puisqu'il permet de voir l'écart existant entre la performance attendue et la performance effective de l'employé.

   L'analyse des opérations peut se faire à l'aide de questionnaire, d'entrevue individuelle ou de groupe.

D- Analyse des individus

Une fois constitués la liste et le comment des tâches à effectuer par l'employé, il reste à analyser l'individu lui-même en regard du standard à atteindre pour chacune d'elles. Cette évaluation de rendement (qui peut être faite par le responsable immédiat ou par une autre personne dûment mandatée) permettra d'identifier pour chacune des tâches les points faibles dans leur exécution, les difficultés rencontrées.

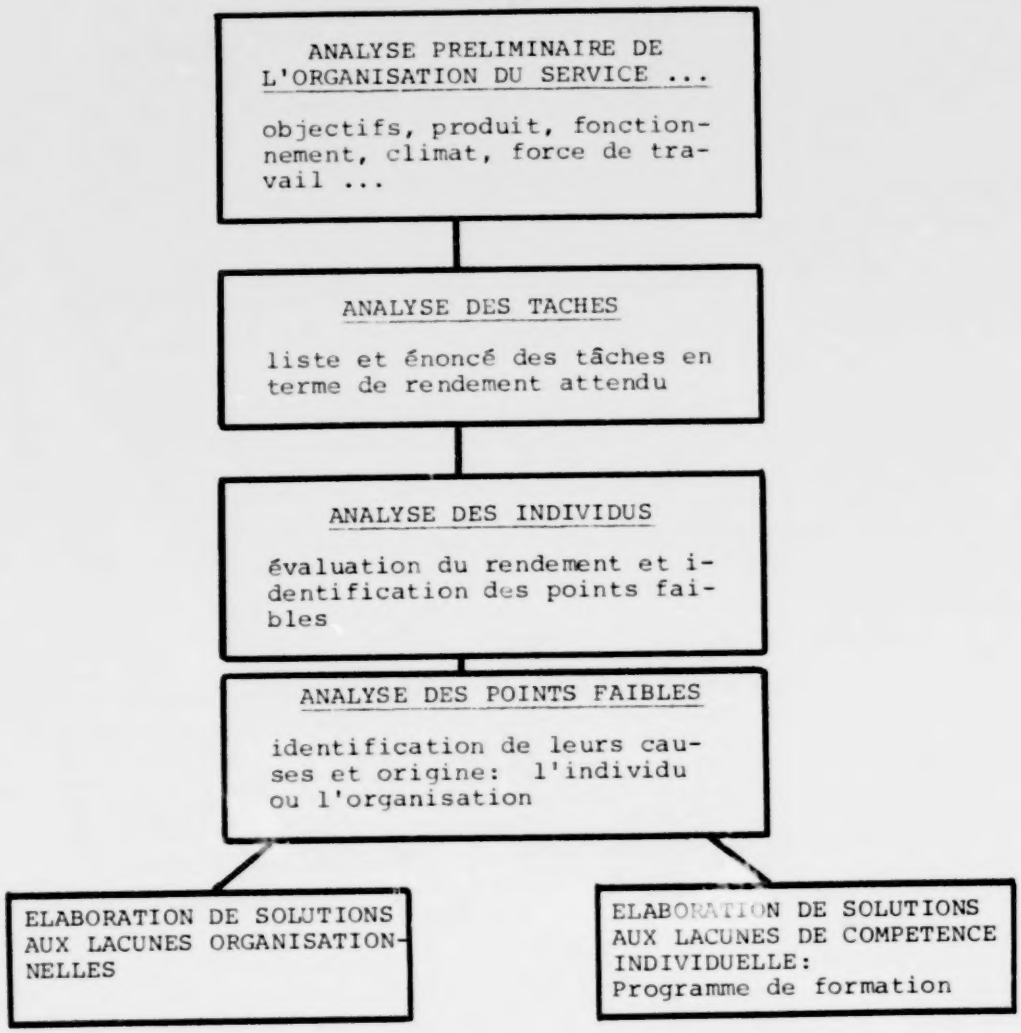
E- Analyse des points faibles

Les difficultés d'accomplissement, d'une tâche pouvant relever soit de l'individu lui-même (qui a une lacune de connaissances ou d'habiletés) ou soit de l'organisation elle-même (lacunes au niveau des méthodes, procédures; au niveau de la gestion ou encore de l'information diffusée à l'employé à qui on n'a jamais dit ce qu'on attendait de lui), il importe absolument d'analyser ces difficultés pour en identifier les causes et garantir une solution appropriée.

Les points faibles de l'employé qui se révèleront dus à une lacune organisationnelle exigeront que ceux-ci soient corrigés si l'on veut améliorer le rendement de l'employé.

Les points faibles de l'employé qui se révèleront dus à une lacune de compétence en tant que tel (savoir ou savoir-faire inadéquat) pourront eux être solutionnés par de la formation et donner lieu à la mise sur pied de programmes.

L'approche systémique peut donc se résumer par le schéma suivant:



Souvent, un responsable de formation sera appelé pour faire de la formation dans un service donné parce que le responsable du service a décelé certains "indices de besoins de formation" (ex.: mauvais rendement, pertes ...), certains problèmes et qu'il croit que la formation est la solution immédiate pour y remédier. Souvent, rien n'indique qu'il s'agit spécifiquement de formation manquante. Le plus souvent encore il ne décrira pas d'objectifs spécifiques d'amélioration du rendement.

Le responsable de la formation devra donc examiner les facteurs affectant le rendement dans le travail plutôt que de simplement développer des activités de formation sur l'hypothèse qu'elles régleront les problèmes. Comme conséquence de cet examen, il est possible qu'il soit ou non utile de faire de la formation.

F- Procédure à l'usage de la personne affectée à l'analyse des besoins

1- Première entrevue avec le responsable du service afin de connaître globalement la situation, le problème relevé et de clarifier le mandat qu'on lui confie, d'analyser le service ...

2- Compléter au bescin l'information reçue par une analyse des dossiers: force de travail, griefs, absentéisme, heures supplémentaires ...

3- Deuxième entrevue avec le responsable du service afin de faire l'analyse des tâches (tâches et standards/ normes de réalisation)

> Sans savoir à quoi s'attendre d'un employé, on ne peut préciser s'il y a des faiblesses à corriger (ce que les individus sont supposés faire versus ce qu'ils ne font pas correctement).

4- Troisième entrevue avec le responsable du service (une fois que ce dernier a évalué le rendement de ses employés) afin d'analyser ensemble le rendement effectif en regard des tâches, les points faibles nécessitant une action, les causes de ces faiblesses et les solutions à y apporter.

Sans connaître précisément les faiblesses, il est risqué d'élaborer des solutions; de plus, ne pas apporter de solution aux lacunes organisationnelles (soit avant la formation, soit concourrament) peut parfois anéantir tout effort de formation.

II- L'APPROCHE DE L'ANALYSE DES TACHES

Un besoin de formation se définit par l'écart entre la tâche à faire (ce que l'employé est supposé faire et comment) et la tâche telle qu'effectivement remplie (ce que l'employé fait et comment):

RENDEMENT ATTENDU - RENDEMENT EFFECTIF - BESOIN, LACUNE

A- Présentation de la méthode

1- Une évaluation systématique et approfondie des besoins supposerait donc:

   a) l'élaboration de standard précis pour chacune des tâches;

   b) l'analyse approfondie du rendement de l'employé par rapport au standard;

   c) l'analyse de l'écart entre 1 et 2 et de ses causes (l'employé n'est pas complètement efficace à cause d'une faiblesse de ses connaissances/ habiletés ou à cause d'une faiblesse de l'organisation, des procédures en vigueur, de la charge de travail, etc.).

Cette méthode d'évaluation de besoin, quoique des plus précise et efficace est fort longue (surtout en ce qui a trait à 1).

2- Dans le cas d'urgence à rencontrer, il y a possibilité soit de baser uniquement sur les attentes exprimées ("j'aimerais avoir un cours sur la gestion") avec l'inconvénient d'avoir des programmes fort larges et peu adaptés aux besoins spécifiques, ou encore, il y a possibilité intermédiaire: une évaluation "short cut" qui, sans être exhaustive, permet tout de même de faire de la formation sur mesure.

C'est la méthode proposée ici, qui consiste à:

a) identifier les tâches à faire;

b) identifier les difficultés rencontrées dans leur accomplissement en ne retenant que celles dues à une lacune de connaissances/habiletés;

c) préciser les connaissances/habiletés qui seraient requises et leur niveau.

Cette méthode a plusieurs avantages:

elle permet aux personnes de définir elles-mêmes leur besoins à partir de problèmes vécus, et ce de façon rapide (réunion d'équipe d'une demi-journée environ);

elle est utile au chef de service en lui permettant de déceler des problèmes qui ne sont pas liés à la formation, mais qui, quoique non apparents à première vue, affectent le rendement des membres de son équipe;

elle permet de localiser de façon précise les lacunes de connaissances/habiletés, le niveau requis, donc de déterminer des objectifs spécifiques et opérationnels d'apprentissage, plutôt que de simplement développer des activités de formation sur l'hypothèse que les activités règleront les problèmes.

B- Procédure à suivre pour la collecte des besoins de formation

Réunion de l'équipe avec le chef de service:

1- En groupe (possibilité de certains temps de réflexion individuelle)

a) faire un listing des tâches que le praticien doit accomplir:

- les tâches communes à tous les membres de l'équipe
- celles accomplies seulement par certains

b) indiquer leur importance quantitative (les numéroter de celles qui occupent le plus de temps à celles qui occupent le moins de temps dans une semaine).

2- Individuellement d'abord puis mise en commun en groupe

a) prendre chacune des tâches énumérées et, lorsqu'il y a difficultés dans l'accomplissement de cette tâche, énumérer et expliquer les difficultés rencontrées;

b) indiquer l'importance de chacune des difficultés:

- presque pas;
- un peu;
- moyen;
- beaucoup;
- difficulté maximale.

3- En groupe

a) regarder chaque difficulté une à une et préciser si elle est due à une faiblesse de l'organisation (FO) ou une faiblesse de connaissances ou de savoir-faire (FC);

b) préciser quelles seraient les connaissances/habiletés manquantes et à acquérir;

c) préciser le niveau des connaissances/habiletés requis (connaissance superficielle, approfondie ...).

4- En groupe

Suggérer, s'il y a lieu, des moyens pour faire acquérir ces connaissances/habiletés.

TABLEAU A: ANALYSE DES INDIVIDUS OU IDENTIFICATION DES TÂCHES

Les employés / Les tâches	

TABLEAU B: IDENTIFICATION DES TÂCHES COMPORTANT DES FAIBLESSES DE CONNAISSANCES

ENUMERATION DES TÂCHES PAR ORDRE D'IMPORTANCE STRATEGIQUE DANS LE POSTE DE TRAVAIL	DIFFICULTE ✓	DESCRIPTION DE LA DIFFICULTE	IMPORTANCE DE LA DIFFICULTE 1 2 3 4 5	ORIGINE DE LA DIFFICULTE Fc	Fo
Colonne #1	#2	#3	#4	#5	#6

M6 P38

TABLEAU 4

Méthode "Shortcut" pour identifier les besoins de formation

A: Identification des tâches comportant des faiblesses de connaissance

Énumération des tâches par ordre d'importance stratégique dans le poste de travail	Difficulté	Description de la difficulté	Importance de la difficulté					Origine de la difficulté	
			1	2	3	4	5	Fc*	Fo*

* Fc: Faiblesse de connaissance *Fo: Faiblesse organisationnelle

B: Identification des connaissances requises à développer

Identification des tâches objet de formation Fc	Importance de la difficulté	Identification des connaissances requises à développer	Moyens de formation

M6 P39

TABLEAU C: IDENTIFICATION DES CONNAISSANCES REQUISES À DEVELOPPER

IDENTIFICATION DES TÂCHES OBJET DE FORMATION Fc	IMPORTANCE DE LA DIFFICULTE	IDENTIFICATION DES CONNAISSANCES REQUISES À DEVELOPPER	MOYENS DE FORMATION
(liste des tâches en relation avec la colonne #6)	(reprise de la colonne #4)		
Colonne #7 N.B.	#8	#9	#10

MODULE DE CONCEPTION DU PROGRAMME PRELIMINAIRE DE L'ACTIVITE EDUCATIVE

MODULE 7

Ma simulation de conception des objectifs de l'activité éducative

OBJECTIF TERMINAL

Module 7	- Concevoir le but et les objectifs terminaux de l'activité éducative

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1. Définir les différents niveaux d'objectifs d'apprentissage	1. Lecture du texte de référence et discussion en équipe et groupe. (P7 à P9)	1. Résumé en groupe des définitions des niveaux d'objectifs
2. Définir les deux qualités ou attributs que peut avoir un objectif d'apprentissage	2. Lecture du texte de référence et discussion en groupe. (P9 et P10)	2. Résumé des qualités d'un objectif en groupe
3. Donner les raisons de leur appui ou leur refus de définir les objectifs de façon spécifique	3. Lecture du texte et discussion en équipe et groupe. (P10 à P13)	3. La position des étudiants et leurs raisons sont communiquées en groupe
4. Identifier les objectifs formulés de façon spécifique qui respectent les standards de qualité: deux erreurs à chaque exercice sont acceptées	4. Réalisation du texte d'exercice individualisé inclus dans la documentation du module. (P31 à P45)	4. Bilan de performance en groupe
5. Classer les objectifs selon la classification de trois (3) auteurs	5. Exercices en relation avec la page 15 et les objectifs terminaux du séminaire EAN 6630	5. Comparaison des résultats en équipe et avec le professeur

OBJECTIF TERMINAL

/suite

Module 7

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
6. Transformer les besoins en but et objectifs du programme	6. Exposé en relation avec les pages 5 à 7 et exercices d'application	6. Vérification des résultats en équipe
7. Formulation d'objectifs spécifiques et classification des objectifs selon Brien	7. Réalisation d'un exercice individuel à domicile d'objectifs spécifiques et de classification d'objectifs selon Brien	7. Correction en équipe à une rencontre ultérieure
8. A partir d'un cas choisi (réel ou simulé) et selon les besoins retenus au module précécent, réaliser le tableau de transformation des besoins en but et objectifs	8. Réalisation d'un tableau de transformation selon la documentation p. 7 et p. 8	8. Dépôt du tableau de transformation des besoins et justification de la pertinence des regroupements des besoins en objectifs
9. Formuler les objectifs du point 8 selon Surco et indiquer la classe de l'objectif selon Brien	9. Formuler les objectifs selon la documentation Surco p. 31 et selon Brien p. 17	9. Dépôt des objectifs terminaux du cas (réel ou simulé) selon Surco et Brien

Module 7

LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

R. Dionne

1983

TABLE DES MATIERES

1. La traduction des besoins en objectifs d'apprentissage et les écoles de pensée concernant les objectifs.
2. Les différents niveaux d'objectifs dans un programme éducatif:
   a) but b) unités c) terminal d) intermédiaire
3. Les deux qualités d'un objectif:
   a) général b) spécifique
4. Les objectifs spécifiques:
   a) raisons et objections à formuler des objectifs spécifiques;
   b) les possibilités d'utilisation des objectifs spécifiques;
   c) l'efficacité sur l'apprentissage;
   d) critères à respecter pour formuler un objectif spécifique.
5. La classification des objectifs
   a) utilité à classer les objectifs;
   b) différentes classifications.
6. Expérimentation de formation d'objectifs spécifiques.

1. LA TRADUCTION DES BESOINS EN OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ET LES ECOLES DE PENSEE CONCERNANT LES OBJECTIFS

Plusieurs auteurs sont d'avis que le processus de traduction des besoins en objectifs d'apprentissage implique deux étapes principales (monsieur Philip Kapfer (1970) est de cet avis)[1].

a) la dérivation des objectifs (sources à partir desquelles on déduit les objectifs);

b) la spécification des objectifs (façon de formuler les objectifs).

Certains auteurs, dont Ralph Tyler[2], identifient trois sources importantes à consulter lors de la dérivation des besoins, il s'agit de l'étudiant, la société et la discipline ou sujet d'étude. L'analyse de ces besoins et leur sélection sont réalisées selon différents filtres que MM. Tyler et Goodlad[3] appellent philosophique, psychologique et celui des valeurs véhiculées par les émetteurs de trois sources d'expression des besoins.

Les besoins étant exprimés, analysés et sélectionnés (processus de dérivation), il convient d'aborder la deuxième étape de la traduction des besoins en objectifs d'apprentissage, à savoir la spécification des besoins (façon de formuler les objectifs). Nous sommes en mesure de constater la présence de trois écoles de pensée concernant la manière de formuler les objectifs. Certains valorisent des objectifs formulés en termes de comportements attendus par les étudiants qui

---

1. Kapfer, Philip G., Behavioral objectives and the Curriculum Processor in Educational technology, 10, May 1970, p.14-17.

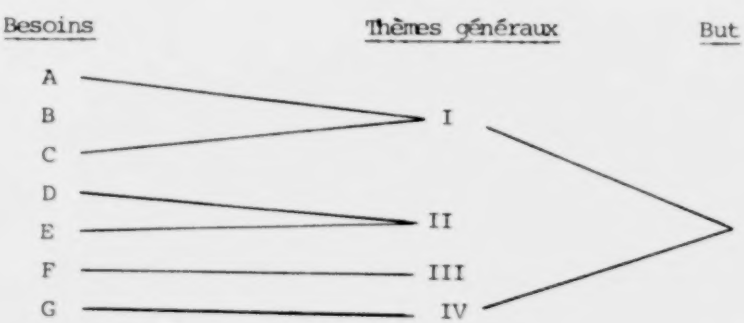
2. Tyler, Ralph, Basic Principles of Curriculum and Instruction the University of Chicago Press. 1949.

3. Goodlad, The development of a Conceptual System for dealing with problems of Curriculum and Instruction. U. California at Los Angeles, 1966.

seront mesurables. D'autres contestent cette conception et recommandent la formulation d'objectifs qui se limite à informer l'étudiant de la situation d'apprentissage qu'il sera appelé à vivre sans prédéterminer ce qui sera appris par les étudiants. Enfin, une troisième école de pensée préconise la rédaction des objectifs par les étudiants.

Les praticiens de la conception d'activité éducative tout en s'appuyant sur les auteurs théoriques énumérés, sont toutefois confrontés à l'absence de méthodes visant à traduire les besoins en objectifs d'apprentissage. La dernière partie de ce chapitre est consacrée à cet aspect. Nous avons été à même de constater que les besoins sélectionnés lors de l'étape du modèle d'élaboration d'une activité éducative intitulée la spécification des besoins sont habituellement regroupés autours de thèmes généraux. Les thèmes généraux sont ensuite regroupés autours d'un seul thème appelé le but visé par l'activité éducative. Le but dans ce contexte doit être formulé d'une façon telle qu'il intègre vraiment tous les thèmes généraux, par exemple:

Exemple 1



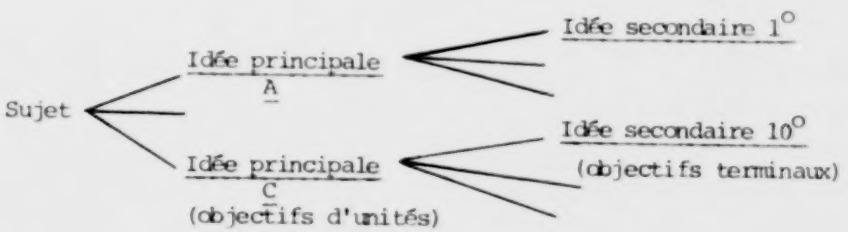
L'exemple que nous avons illustré nous permet de constater que certains besoins à l'occasion sont d'une nature telle qu'il est préférable d'en faire un thème général sans faire de regroupement avec d'autres besoins. Cette situation se produit lorsque le besoin rencontre certains critères tels que l'importance stratégique du sujet pour les personnes consultées, l'amplitude de la matière à diffuser avec ce besoin, l'hétérogénéité du besoin par rapport aux autres, etc. En fait, l'objectif visé par le regroupement est de faire un effort de synthèse

afin de réduire le nombre d'objectifs qui seront formulés à partir des thèmes généraux.

Exemple 2

L'exemple 2 permet de mettre en évidence l'utilité des thèmes généraux. C'est à partir de ces derniers que le concepteur puise les objectifs d'unités. Chaque thème général génère un ou plusieurs objectifs d'unités. Nous pouvons utiliser l'analogie avec la table de matière d'un rapport.

Exemple 3

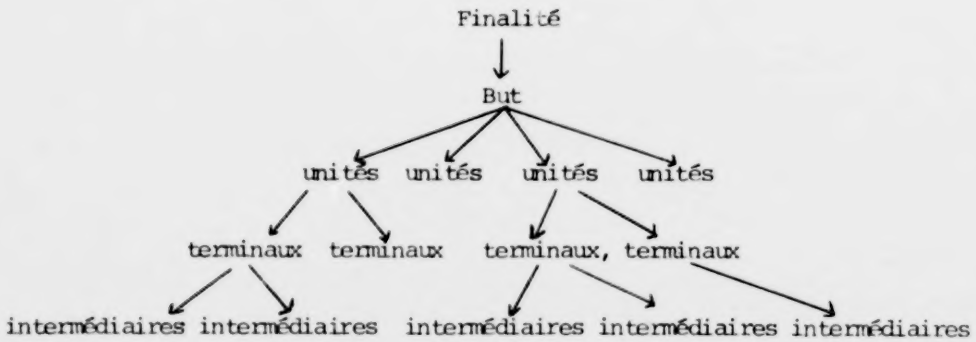


2. LES DIFFERENTS NIVEAUX D'OBJECTIFS DANS LES PROGRAMMES EDUCATIFS
(but, unités, terminal, intermédiaire)

On est à même de constater qu'il y a plusieurs terminologies pour identifier l'ordre hiérarchique des objectifs dans un programme éducatif. Les auteurs R. Brien (Design pédagogique p.49) et F. Fontaine (Les objectifs pédagogiques p.41) utilisent une classification semblable avec toutefois certaines différences. Le premier mentionne l'existence d'objectifs d'unités ou de section du programme et le deuxième souligne

l'existence d'un objectif appelé Finalité. Si on utilise les termes de ces deux auteurs, nous sommes à même de visualiser l'ordre hiérarchique des objectifs de la façon suivante:

Exemple 4



L'exemple 4 nous permet de faire une analogie avec les organigrammes d'entreprise afin de mettre en lumière le fait que l'objectif Finalité dans sa formulation doit englober tous les objectifs tels que but, terminaux et intermédiaires. Les objectifs intermédiaires proviennent des objectifs terminaux, ils sont une partie et une étape d'apprentissage avant d'atteindre l'objectif terminal.

Cette classification des objectifs est en fait une convention avant tout afin de décomposer l'ensemble de la matière d'un cours afin d'élaborer plus facilement le matériel d'apprentissage. La matière du cours étant fractionnée en différentes parties, il est plus facile de choisir les méthodes d'apprentissage et les stratégies d'enseignement. Nous utiliserons les définitions des auteurs précédemment mentionnés pour clarifier les aspects distinctifs des différents objectifs que nous venons d'énumérer.

Finalité:

> Enoncé qui reflète une philosophie, des principes du système de valeurs qui fournit des lignes directrices à un système d'enseignement (cf. F. Fontaine p.43).

But:

C'est un énoncé selon F. Fontaine qui définit l'orientation à long terme d'un programme éducatif (F. Fontaine p.49).

Robert Brien utilise une définition plus spécifique, en effet, il souligne que c'est un énoncé qui englobe toutes les capacités que l'étudiant doit détenir au terme du programme éducatif (R. Brien p.51).

Unités:

C'est un énoncé selon Robert Brien (p.51) qui englobe toutes capacités qu'un étudiant doit détenir au terme d'une unité ou d'un chapitre ou d'une partie du cours; l'unité étant un chapitre d'un programme éducatif comparable à un chapitre d'un volume.

Terminaux:

C'est un énoncé qui englobe toutes les capacités qu'un étudiant doit détenir à chaque objectif d'unité du programme (R. Brien p.53).

Intermédiaire:

C'est un énoncé qui indique dans une séquence d'apprentissage les capacités que l'étudiant doit détenir à une certaine étape pour atteindre l'objectif terminal (F. Fontaine p.77).

Nous suggérons au lecteur de consulter les deux auteurs mentionnés pour obtenir une compréhension plus approfondie de ces définitions.

Il est sans doute utile de mentionner que les concepteurs utilisent rarement l'objectif Finalité, celui-ci concernant généralement un système d'enseignement et rarement un programme d'enseignement.

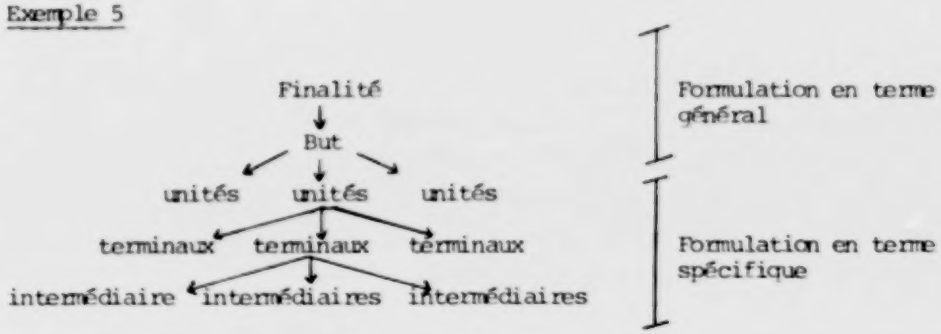
3. LES DEUX QUALITES D'UN OBJECTIF

Les auteurs Fontaine et Brien soulignent que les objectifs Finalité, but, unités, terminaux et intermédiaires peuvent se formuler en termes généraux ou spécifiques. Le deuxième a l'avantage d'être à ce point précis qu'il permet facilement l'évaluation de son atteinte par les étudiants, ce n'est pas le cas de l'objectif formulé en terme général.

L'objectif formulé en terme spécifique, toutefois, comporte l'inconvénient de demander au concepteur un nombre d'heures supplémentaires de travail comparativement aux objectifs formulés en termes généraux.

Les objectifs Finalité, But et unités étant généralement globaux, les auteurs recommandent la formulation de ces derniers en termes généraux et préfèrent évaluer auprès des étudiants les capacités de ces derniers en relation avec les objectifs terminaux et intermédiaires. Cette position entraîne une économie de temps appréciable. Les objectifs Finalité, But et unités sont, dans cette perspective, utilisés pour orienter le concepteur dans la rédaction des objectifs terminaux et intermédiaires et communiquer aux étudiants les orientations du programme dans un langage d'accès plus facile. L'exemple 5 permet de visualiser les différentes distinctions que nous avons établies concernant les objectifs.

Exemple 5



4. LES OBJECTIFS FORMULES DE FACON SPECIFIQUE

a) Raisons et objectifs à formuler des objectifs spécifiques

France Fontaine dans sa publication sur les objectifs pédagogiques nous résume les principales raisons et objectifs signalés par les praticiens de la conception de programmes éducatifs.

1° Les avantages

1.1 les objectifs facilitent la communication entre les professeurs et les étudiants.

Les étudiants connaissent dès le début de leur apprentissage sur quoi portera l'évaluation et les professeurs peuvent se coordonner entre les cours concernant les pré-requis d'un cours à l'autre.

1.2 les objectifs facilitent le choix des instruments pédagogiques car ils deviennent des critères de choix des moyens didactiques.

1.3 les objectifs facilitent le choix des activités d'apprentissage car ils deviennent des critères de choix des activités d'apprentissage.

1.4 les objectifs précisent l'objet d'évaluation car ceux-ci contiennent par la qualité de la formulation les critères à valider avec une évaluation.

2° Les objections

2.1 les objectifs spécifiques ont tendance à être simplistes; ce phénomène se produit lorsque le concepteur formule des objectifs au niveau le plus simple de l'apprentissage, à savoir l'acquisition d'information. Ce n'est pas le cas lorsque le concepteur formule des objectifs au niveau des habiletés intellectuelles, affectives et psychomoteur.

2.2 les objectifs spécifiques ne laissent pas de place à des objectifs d'apprentissage imprévus au cours de la diffusion de la formation.

2.3 les objectifs spécifiques déshumanisent la pédagogie. Selon moi, l'objectif spécifique permet la créativité dans la réponse. Il ne faut pas confondre avec un objectif d'apprentissage spécifique qui commande la même réponse. L'exemple des objectifs spécifiques du séminaire EAN 6630 illustre bien cette possibilité.

2.4 la démocratie est en cause quand on planifie à l'avance les résultats.

L'enseignement traditionnel détermine à l'avance le contenu car il doit satisfaire les exigences des 3 partenaires apprenants, société et discipline.

2.5 les objectifs spécifiques sont plus difficiles en sciences humaines.

Ce n'est pas une raison pour ne pas rendre plus explicite ce qui est implicite concernant les objectifs visés.

2.6 les objectifs spécifiques, c'est long à formuler.

C'est un fait qui peut être compensé par la facilité à choisir les instruments didactiques et les questions d'évaluation.

2.7 les objectifs spécifiques peuvent servir pour évaluer les professeurs.

Lorsque cette évaluation est faite dans une philosophie d'évaluation formative, les objectifs facilitent le feedback en fonction de critères objectifs. Dans la perspective d'une évaluation administrative est plus délicat toutefois c'est reconnaître la performance en fonction résultats à l'aide de critères objectifs.

2.8 formuler des objectifs spécifiques, c'est donner les questions d'examen.

L'étudiant connaît sur quoi portera l'évaluation sans connaître la stion pour autant. Il est possible d'éviter une telle possibilité.

2.9 les objectifs spécifiques ....

En fait le débat n'est pas terminé, il continue!

b) Possibilités d'utilisation des objectifs spécifiques

1.1 les pré-requis à un cours sont plus précis et formulés en termes de notions et non de cours.

1.2 il est possible de décloisonner plusieurs cours en fonction de la nature homogène de certains objectifs.

1.3 il permet l'individualisation de l'enseignement et le respect du rythme d'apprentissage.

1.4 le professeur devient un guide à la démarche d'apprentissage prise en charge par l'étudiant.

1.5 l'apprentissage peut devenir plus personnalisé car il offre la possibilité d'associer l'étudiant au choix des activités d'apprentissage et des objectifs intermédiaires.

1.6 il est possible d'introduire l'auto-évaluation.

1.7 il est possible de créer une banque de questions d'évaluation pour un même objectif.

1.8 l'évaluation de l'efficacité d'un programme est facilitée.

c) L'efficacité sur l'apprentissage d'utiliser les objectifs spécifiques

Plusieurs recherches ont été réalisées afin de démontrer l'efficacité accrue sur l'apprentissage de l'utilisation des objectifs spécifiques.

Certaines recherches sont positives, d'autres négatives. Le début n'est pas terminé. On est à même de reconnaître toutefois que les objectifs spécifiques facilitent la tâche des étudiants et des professeurs.

d) Critères à respecter pour formuler un objectif

Ils sont au nombre de 5 et le document annexé à la présente permet l'apprentissage de ces 5 critères et l'évaluation de la compréhension car il contient des exercices et des clés de correction.

Ces critères sont:

1. l'objectif est formulé en fonction de l'étudiant;

2. l'objectif contient un verbe univoque;

3. l'objectif exprime le résultat au terme de l'apprentissage et non l'activité pour y arriver;

4. l'objectif décrit les conditions dans lesquelles la performance attendue doit se manifester;

5. il comporte un critère objectif de mesure de la performance.

5. LA CLASSIFICATION DES OBJECTIFS

a) Utilité de classer des objectifs

1.1 Cela permet de choisir la stratégie d'apprentissage appropriée à la complexité de l'apprentissage.

1.2 Cela permet de décomposer l'objectif en objectif intermédiaire selon la méthodologie appropriée au type d'objectif.

1.3 Cela permet de donner une séquence de diffusion aux objectifs.

1.4 Permet de choisir les meilleures méthodes d'apprentissage.

1.5 Permet d'indiquer au professeur l'importance à accorder à la théorie, à la pratique et aux exercices.

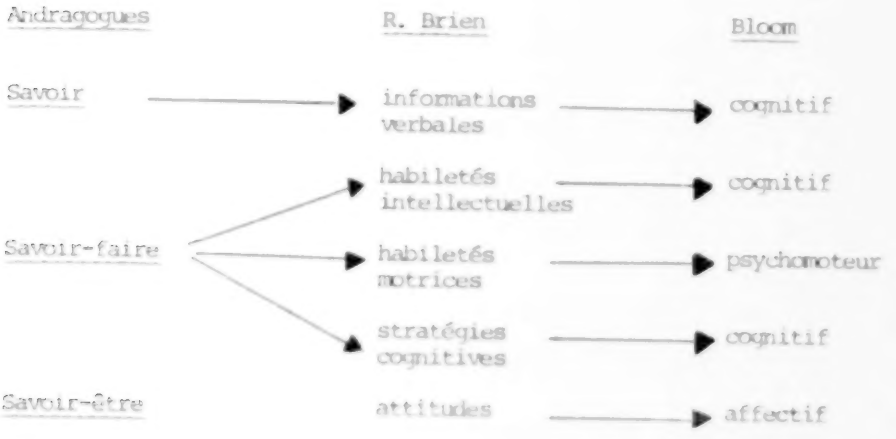
b) Différentes classifications

Les systèmes les plus connus sont sans aucun doute les taxonomies des objectifs du domaine cognitif de Bloom et celui de Krathwohl et Bloom concernant le domaine affectif et, enfin, la taxonomie de Robert Gagné.

Les connaissances, habiletés et attitudes appelées capacités par Gagné se classent en 3 domaines; le cognitif, l'affectif et le moteur. Le domaine cognitif se divise pour Bloom en 6 catégories: connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation. Gagné, pour sa part, regroupe les différentes capacités en 5 catégories; ce sont les informations verbales, les habiletés intellectuelles, les habiletés motrices, les attitudes et les stratégies cognitives.

Plusieurs praticiens et certains andragogues utilisent trois (3) catégories; ce sont les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être:

Exemple



Les systèmes de classification n'ont d'utilité que dans la mesure où ils permettent aux concepteurs, une fois les objectifs classifiés,

---

Bloom, Benjamin S. Taxonomie des objectifs pédagogiques Tome I, traduit par M. Lavallée, Education nouvelle, Mtl, 1975, 132p.
Krathwohl, David et Bloom, Benjamin Taxonomie des objectifs pédagogiques Tome II, traduit par M. Lavallée, Edition nouvelle, Mtl, 1970, 234 p.
Gagné, R.M. Domains of learning Interchange, 1972, 3, 1-8.

de dégager les implications andragogiques concernant l'élaboration des stratégies d'apprentissage.

La classification la plus simple est sans aucun doute celle utilisée par certains andragogues. Elle ne permet pas toutefois de faire ressortir les implications sur les stratégies d'apprentissage. La classification utilisée par R. Gagné répond à cette préoccupation et c'est pour cette raison que nous vous recommandons son étude.

Nous vous présentons un résumé de lecture d'une étudiante en andragogie concernant la classification de Gagné et un extrait de la taxonomie de Bloom telle que Gariépy (voir bibliographie) vous la présente dans son volume Guide pour identifier les objectifs pédagogiques.

RESUME DE LA PENSEE DE R. BRIEN CONCERNANT LA CLASSIFICATION DES OBJECTIFS SELON BRIGGS ET GAGNE

(Volume: Design pedagogique, p. 25 à 42)

D'UNE ETUDIANTE EN ANDRAGOGIE

0 - INTRODUCTION

Utilité de classifier les objectifs:

1) dépendant des types de capacité, on peut les classer

2) on peut décomposer les objectifs et déterminer l'ordre d'apprentissage:
   ex.: - lien entre informations verbales et habiletés intellectuelles
   - proposition interreliée: proposition simple: idées
   - règles d'ordre supérieur: règle simple: concept et opération
   - concept suppose acquisition d'idées

3) donner une séquence d'apprentissage: idée: proposition: habileté

4) permet de choisir les méthodes d'apprentissage

5) facilite la rétention des connaissances

6) souligne au formateur la nécessité (ex.: concept) de faire des explications, exemples (caractéristique) et faire des pratiques en faisant identifier des exemples (routine)

I - NOTION DE CAPACITE

Information qui rend possible la manifestation d'un comportement.

II - CLASSIFICATION DES CAPACITES

1° information verbale
2° habiletés intellectuelles
3° habiletés motrices
4° attitudes
5° stratégies cognitives

A) Information verbale: énoncer, expliquer, décrire, nommer: comportements.

"Le matériel mental (information) utilisé pour se représenter une réalité et la communiquer à d'autres."

"Il faut distinguer les mots (sens des mots) pour communiquer et le sens des mots en eux-mêmes."

1° l'idée: Capacité constituée d'un ensemble de caractéristiques communes à plusieurs objets ou actions.

Définir les couleurs, décrire au moyen de schéma, expliquer l'emphatie: comportements.

Caractéristiques de l'idée:

a) information relative à la catégorie d'objets à laquelle appartient l'objet: personne;

b) information qui différencie cet objet des autres de la même catégorie;

c) des exemples de cet objet.

2° propositions: Information permettant de se représenter et communiquer des événements (idées interreliées).

Expliquer la loi de l'offre et de la demande, décrire le cycle de l'eau dans la nature.

3° ensemble de propositions interreliées: Ensemble de propositions (idées interreliées) interreliées représentant le savoir d'un individu dans un domaine donné.

Tracer le schéma du développement systématique d'un programme.

B) Habiletés intellectuelles: opérations mentales à exécuter. Résoudre des équations, accorder des participes passés.

1° concepts: Information qui permet d'identifier un objet spécifique parmi un ensemble d'objets (idée, routine).

Différence entre idée et concept:

idée: se représenter et communiquer des choses.
concept: se représenter et classifier des choses.

Identifier une tulipe parmi un ensemble de fleurs.

2^{O} règle: Procédure constituée de concept et d'opération permettant de passer d'une situation A à situation B.

Procédure simple comportant un nombre réduit d'opérations.

3^{O} règle d'ordre supérieur: Capacité constituée d'un ensemble de règles qui permet de transformer une situation A en situation B.

C) Habiletés motrices: nager, skier, conduire une automobile, opérer un ordinateur, prononcer des syllabes.

*Habiletés comportant des sous-routines (concept) concernant la partie musculaire et une routine maîtresse (règle) qui gère la sous-routine: musculaire.

ex.: tracer majuscule lettre E
capacité de tracer des traits
concept horizontal et vertical

Enoncer: tracer un trait vertical, trois traits horizontaux qui joignent le vertical.

D) Attitudes: règles qui gèrent le comportement dans tous les domaines avec composante affective telle situation, telle action.

ex.: Aider un individu dans l'adversité plutôt que l'indifférence.
Assister à un certain type de spectacle.

Définition: Etat interne acquis qui affecte le choix d'une action personnelle vis-à-vis certaine catégorie de choses ou d'événements.

E) Stratégies cognitives: capacités permettant:

a) d'acquérir les capacités énumérées antérieurement (informations, habiletés intellectuelles, motrices et attitudes);

b) de gérer ces capacités dans le raisonnement et la résolution de problèmes.

C'est la capacité de non seulement, par exemple, de posséder l'habileté intellectuelle en soi, mais aussi au processus permettant d'acquérir l'habileté.

ex.: Dans la résolution d'un problème, l'individu sera capable de trouver une solution, mais aussi de connaître le processus permettant d'identifier, analyser un problème.

1° stratégie d'apprentissage:

ex.: Apprenant voulant acquérir une habileté motrice: conduire une automobile. Il décomposera cette habileté en partie. Observera un modèle à chaque étape, évaluera et recevra du feedback, et ce, jusqu'à ce que l'habileté soit maîtrisée.

ex.: Utiliser la technique X pour apprendre tel concept.

2^{o} stratégie de résolution de problèmes: procédure utilisée dans la recherche de solution à des problèmes en utilisant les concepts, informations et règles déjà apprises.

EXTRAIT: Auteur GARIEPY, cf. bibliographie

appendice A (1)

Domaine affectif

TAXONOMIE DE BLOOM	INFINITIFS	COMPLEMENTS D'OBJET
1.0 Réception		
1.1 Conscience	différencier, distinguer, isoler, départager	événements, arrangements, bruits, visions, intentions
1.2 Volonté de recevoir	accumuler, choisir, combiner, accepter	modèles, exemples, formes, grandeurs, dimensions
1.3 Attention dirigée ou préférentielle	choisir, être attentif à, retenir	réponses, nuances, choix
2.0 Réponse		
2.1 Assentiment	répondre à, se soumettre à, approuver, se confier à	ordre, directives, lois, politiques, illustration
2.2 Volonté de répondre	se porter volontaire, débattre, s'entraîner à, jouer	instruments, jeux, théâtre, manifestations
2.3 Satisfaction à répondre	applaudir, acclamer, passer son temps à, prendre plaisir à	discours, jeux, textes, écrits, représentations
3.0 Valorisation		
3.1 Acceptation d'une valeur	devenir compétent, augmenter le nombre de, renoncer à, préciser, donner naissance à	participation, oeuvres d'art, amitiés

(1) DAIGNEAULT, A., Guide docimologique, CADRE, janvier 1971

Domaine affectif / suite

TAXONOMIE DE BLOOM	INFINITIFS	COMPLEMENTS D'OBJET
3.2 Préférence pour une valeur	assister, aider, supporter, appuyer	artistes, projets, points de vue, arguments
3.3 Engagement	protester, nier, discuter, débattre	impertinences, renonciations, supercheries
4.0 Organisation		
4.1 Conceptualisation d'une valeur	discuter, théoriser, comparer, abstraire	paramètres, codes, standards, normes, buts
4.2 Organisation d'un système de valeurs	équilibrer, peser, organiser, définir, formuler	systèmes, démarches, critères, limites
5.0 Caractérisation par une valeur ou par un système de valeurs		
5.1 Disposition généralisée	réviser, changer, compléter, exiger	plans, comportements, méthodes, efforts
5.2 Caractérisation	être bien jugé par ses pairs, ses supérieurs, éviter, faire en sorte que, résoudre, résister à	éthique, intégrité, maturité excès, conflits, extravagances

Domaine psychomoteur

appendice B (1)

1.0 **PERCEPTION**

La première des étapes psychomotrices; le processus de la prise de conscience d'objets, de qualités ou de relations par le biais des organes des sens.

1.1 STIMULATION SENSORIELLE — Le heurt d'un stimulus sur l'un ou plusieurs des organes des sens.

- 1.11 auditive
- 1.12 visuelle
- 1.13 tactile
- 1.14 effective
- 1.15 kinesthésique

1.2 CHOIX DE STIMULI — Identification d'une indication (ou des indications) et de sa (leur) relation avec la tâche accomplie.

1.3 TRANSPOSITION — Relier une perception à une action psychomotrice; le processus mental qui consiste à déterminer la signification des stimulis reçus en vue d'une action.

2.0 **DISPOSITION**

Une adaptation préparatoire ou une aptitude envers un type particulier d'action ou d'expérience.

2.1 DISPOSITION — Aptitude résultant d'une préparation anatomique nécessaire à la réalisation d'un acte moteur.

(1) JOHNSON, Stuart R. and JOHNSON, Rita B., Developing Individualized Instructional Material, Westinghouse Learning Press, 2680 Hanover Street, Palo Alto, California 94304, 5th Ed., 1972.

Domaine psychomoteur / suite

2.2 DISPOSITION AFFECTIVE

Aptitude en termes d'attitudes favorable à des actes moteurs. Ce qui suppose la volonté de répondre.

3.0 REPONSE DIRIGEE

Un premier pas dans le développement d'une habileté. L'accent est mis sur les habiletés qui constituent les composantes d'une habileté plus complexe.

3.1 IMITATION

L'exécution d'un acte en réponse directe à la perception d'une autre personne exécutant le même acte.

3.2 ESSAI ET ERREUR

Essai de diverses réponses, habituellement avec un certain fondement pour chaque réponse, jusqu'à ce que la réponse appropriée soit atteinte.

4.0 AUTOMATISME

L'habitude d'une réponse acquise. A ce niveau, l'apprenti a acquis une certaine confiance et un certain degré d'habileté à accomplir l'acte moteur.

5.0 REPONSE MANIFESTEE COMPLEXE

La personne peut accomplir un acte moteur jugé complexe à cause du modèle comportemental physique de référence; un haut degré d'habileté a été atteint; l'acte peut être accompli élégamment et efficacement.

Domaine psychomoteur / suite

5.1 RESOLUTION DE L'INCERTITUDE	L'acte est accompli sans hésitation; la personne connaît la séquence requise et l'exécute avec confiance.
5.2 PERFORMANCE AUTOMATIQUE	La personne peut accomplir un acte de façon parfaitement ordonnée avec beaucoup d'aisance et de contrôle musculaire.

Appendice C (1)

Domaine cognitif

TAXONOMIE	INFINITIFS	COMPLEMENTS D'OBJET
1.0 Acquisition des connaissances		
1.10 La connaissance des données particulières		
1.11 La connaissance de la terminologie	définir, distinguer, acquérir, identifier, se rappeler, reconnaître	vocabulaire, termes, sens, terminologie, définitions, éléments
1.12 La connaissance des faits particuliers	se rappeler, reconnaître, acquérir, identifier	faits, information factuelle, noms, dates, événements, personnes, lieux, moments, propriétés, exemples, phénomènes
1.20 La connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières		
1.21 La connaissance des conventions	(idem)	usages, conventions, règles, moyens, symboles, représentations, styles, formes
1.22 La connaissance des tendances et des séquences	(idem)	actions, procédés, mouvements, développements, tendances, séquences, cours, relations, influences, continuité
1.23 La connaissance des classifications	(idem)	espèces, types, caractéristiques, classes, ensembles, divisions, catégories, arrangements, classifications

(1) DAIGNEAULT, A., Guide docimologique, CADRE, janvier 1971.

Domaine cognitif / suite

TAXONOMIE	INFINITIFS	COMPLEMENTS D'OBJET
1.24 La connaissance des critères	(idem)	critères, éléments, bases
1.25 La connaissance des méthodes	(idem)	méthodes, techniques, démarches, procédures, procédés, traitements
1.30 La connaissance des représentations abstraites	(idem)	
1.31 La connaissance des principes et lois	(idem)	principes, propositions, fondements, lois, éléments principaux, implications
1.32 La connaissance des théories	(idem)	théories, interrelations, structures, organisation

6. EXPERIMENTATION DE FORMULATION D'OBJECTIFS SPECIFIQUES

Jean-Claude Rondeau, professeur en andragogie, élaborait en 1973 un texte d'enseignement individualisé pour développer l'habileté à formuler les objectifs spécifiques. Nous vous le soumettons pour faciliter notre apprentissage de la formulation des objectifs spécifiques.

Le modèle SURCO pour l'élaboration des objectifs (2)

A la fin de ce chapitre, le lecteur

devrait pouvoir construire des objectifs d'apprentissage conformes à la grille de critères qui lui sera soumise.

Introduction

Le courant behavioriste représenté par des auteurs comme Mager, Walbesser, ceux du Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development (Baker, Popham, Sullivan et autres) se fait l'avocat d'une formulation d'objectifs d'apprentissage définissant à l'avance avec précision les résultats des activités éducatives. Pour ce faire, on utilise une série de critères auxquels doit répondre chaque objectif élaboré. Dans les pages qui suivent, le lecteur pourra se familiariser avec cette grille.

Critère 1:	le comportement exprimé est attendu exclusivement de la part du Sujet qui apprend (1)

Dans la plupart des programmes d'études actuels, les objectifs sont formulés à partir du point de vue du professeur qui doit ainsi "expliquer, chercher à faire comprendre, démontrer", etc. Ce mode d'expression se réfère en même temps à une certaine conception de l'action éducative définie à partir du rôle du maître; dans cette perspective, l'enseignement l'emporte sur l'apprentissage, et l'objet de l'activité éducative, c'est l'étudiant sur qui porte l'intervention du professeur.

---

(1) WALBESSER, Henry H.: Constructing behavioral objectives, 1970, page 23.

(2) Ce texte a été élaboré par J.-C. Rondeau, andragogie 1973.

Pour Walbesser (1) le comportement exprimé est attendu exclusivement de la part du sujet qui apprend; ce n'est donc plus le professeur qui doit expliquer, analyser, démontrer, mais l'étudiant qui doit identifier, nommer, ordonner, décrire. Il est bien entendu, toutefois, qu'il n'est pas nécessaire de répéter dans chaque objectif "l'étudiant devra ...". On peut trouver des formules équivalentes, respectant ce premier critère, comme on le verra dans les exercices.

Le lecteur qui veut s'assurer qu'il a bien saisi la portée de ce premier critère, peut exécuter l'exercice qui suit. Il s'agit de mettre un X vis-à-vis les objectifs qui répondent à ce premier critère (la clé de correction se trouve au verso).

Exercice 1

1. - l'étudiant peut nommer la capitale de la Nouvelle-Ecosse

2. - être capable de décrire dans ses propres termes ce qu'est un préjugé

3. - à partir d'une liste de propriétés, identifier toutes celles caractérisant l'addition et la multiplication dans R

4. - les obstacles à une véritable participation seront analysés

5. - l'étudiant devra définir le produit cartésien en deux ensembles

6. - le but de cette activité est d'aider l'étudiant à comprendre comment l'audio-visuel fournit une expérience enrichissante

7. - le film présentera les caractéristiques des peintures de Gréco.

Critère 2: Univocité du verbe utilisé dont la signification est assez spécifique pour éviter toute ambiguïté chez ceux qui l'utilisent (2)

Un verbe d'action univoque, ce n'est pas uniquement un terme qui recouvre une seule signification sur le plan linguistique; c'est surtout un terme qui ne présente aucune ambiguïté dans la pratique, auprès de ceux qui l'utilisent. Un exemple tiré du domaine de l'entraînement au travail d'équipe peut illustrer ce critère; si on propose comme objectifs d'une session que les "participants apprennent à animer un groupe", on se trouve en présence d'un terme ambigu qui se réfère à une multitude de comportements, selon la personnalité de celui qui emploie le mot "animer". Les journaux et les autres media de communication sont remplis de l'expression "animation", et il est rare qu'on l'utilise deux fois dans le même sens. Il faut donc, pour respecter le critère 2, utiliser un verbe beaucoup plus précis qui évoque le même comportement pour tous ceux qui lisent l'objectif; on pourrait dire "les participants seront capables d'identifier les différentes étapes de la solution d'un problème selon la méthode du cheminement critique". Il va de soi que l'objectif ainsi formulé a une portée beaucoup plus restreinte que dans la première formulation; "l'animation" ne se résume pas à la méthode du cheminement critique! Mais en réalisant cet objectif, on a maîtrisé un aspect du fonctionnement en groupe.

Quels sont ces verbes qu'on pourrait considérer comme univoques ou, du moins, suffisamment spécifiques pour éviter toute ambiguïté? Les chercheurs du Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development en rentiennent cinq classes:

(2) MAGER, 1971, pp. 10-11

1. identifier
2. nommer
3. construire
4. décrire
5. ordonner

Identifier (3): On donne à l'étudiant une variété d'objets d'événements ou de caractéristiques appartenant à plusieurs classes, et l'étudiant doit faire la relation entre l'item et la classe à laquelle il appartient. Par exemple, en mathématiques, "indiquer parmi cinq illustrations de triangles celui qui appartient à la classe des triangles isocèles"; en relations humaines, "à partir d'une liste de dix comportements manifestés lors d'une réunion, indiquer ceux qui étaient en rapport avec le climat de la réunion et ceux qui concernaient la tâche". L'identification est donc une opération par laquelle on relie un item à sa classe d'appartenance.

Ordonner: Quand on ordonne une série d'objets, d'êtres, d'événements, ou les éléments d'un ensemble, on les dispose selon une ou des caractéristiques déterminées; par exemple, on peut classer, selon l'ordre alphabétique, selon la grosseur, on peut décrire les événements dans l'ordre chronologique, on peut donner une série de causes par ordre d'importance, etc. Les synonymes d'ordonner sont: faire la liste par ordre, arranger, mettre en ordre alphabétique, etc.

Décrire: La description inclut le rappel ou l'identification des caractéristiques d'un objet, d'un être, d'un événement et le fait de les rapporter d'une certaine façon. Un professeur peut montrer un trapèze à un étudiant et lui demande d'en énoncer assez de caractéristiques pour que les autres étudiants qui ne le voient pas soient capables de le distinguer des autres figures géométriques à quatre côtés. En relations humaines, on peut, à la suite de discussions qui ont eu lieu dans un groupe, demander aux participants de "décrire les signes observables des émotions manifestées".

(3) BAKER, Robert L., GERLACH, Vernon S., Constructing objectives of cognitive behavior, in Instructional Product Development, Von Nostrand Reinhold Company, 1971, pp. 32-58.

Construire: On donne à un étudiant des directives verbales ou écrites concernant les caractéristiques d'un produit quelconque et on lui demande de réaliser cette oeuvre conformément aux spécifications. Il est jugé sur la base du produit fini. On peut ainsi construire une bibliographie conforme aux règles en usage dans un milieu donné; pour une situation familière choisie à l'avance, on peut construire une charte d'observation contenant en énumération le plus de comportements observables possibles que plusieurs personnes placées dans cette situation pourraient poser. Cette opération de construire ne se réduit pas à une activité psychomotrice; en effet, ce qui est primordial dans un "objectif de construction", c'est le produit fini qui doit répondre à certaines normes, et non pas les composantes de l'activité physique ou de l'habileté requise pour réaliser ce produit; dans ce dernier cas, ce ne serait pas un "objectif de construction".

Voilà les cinq verbes utilisés par le groupe de Californie; des chercheurs ajoutent toutefois qu'on peut trouver une foule de synonymes à ces verbes; ils précisent de plus que ces verbes n'incluent pas toutes les activités possibles et qu'on pourrait trouver d'autres verbes dépourvus d'ambiguïté et convenant aux activités éducatives (4).

Travaillant dans ce même courant, un groupe d'universitaires québécois a proposé un lexique quelque peu enrichi (5) en introduisant des synonymes aux cinq classes déjà identifiées et en ajoutant deux autres classes:

. synonymes: identifier: les synonymes sont associer, choisir, crocheter, désigner

nommer:

(4) Schutz, Baker, Gerlach, 1971, p.9
(5) Groupe de professeurs de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, sous la direction de Gérard Scalon; cf. Programme des relations humaines. Ministère de l'Education, Direction générale de l'Education permanente. SPEX 1972-1973.

ordonner:

décrire: synonymes: commenter, donner les caractéristiques, définir, dire ce que c'est, formuler en ses propres mots, reformuler, commenter.

construire: synonymes: produire, reproduire, dessiner, imaginer, mimer, illustrer (dans le sens de donner des exemples).

- mots nouveaux: les mêmes auteurs suggèrent deux mots nouveaux:

énumérer: "action de nommer ou de citer, les uns à la suite des autres et sans aucun ordre précis, des éléments simples (v.g. explications, causes, implications d'un événement, expressions diverses) appartenant à des catégories diverses."

expliquer: "énumérer les raisons d'une action quelconque ou les causes d'un phénomène quelconque
synonymes: justifier, dire pourquoi.

A ces sept classes principales et à leurs synonymes, on pourrait ajouter quatre autres termes suggérés par Walbesser (1970):

démontrer: exécuter une procédure à suivre en se servant d'un certain matériel
synonyme: montrer

distinguer: identifier les différences entre deux objets, deux êtres ou deux événements
synonyme: discriminer

énoncer une loi: il s'agit de nommer des énoncés qui se rapportent à des règles, lois, formules ou principes très précis; pour cette raison, il convient de créer une nouvelle classe de verbe plus spécifique que le verbe "nommer"

synonymes: énoncer un principe, un axiôme ou une règle.

appliquer une loi: opération par laquelle l'étudiant fait la preuve qu'il a saisi la portée d'une loi ou d'un principe.

A la question posée concernant l'identification des verbes suffisamment spécifiques pour être utilisée dans la formulation des objectifs, on peut donc répondre qu'il existe présentement un minimum de onze classes de verbes auxquels on pourrait ajouter vingt-trois synonymes.

Exercice 2

(Mettre un X vis-à-vis les objectifs qui répondent aux deux premiers critères)

1. - l'étudiant devra nommer toutes les municipalités de l'île de Montréal

2. - l'adulte devra décrire les réactions provoquées sur le comportement d'une autre personne par un geste inhabituel déterminé à l'avance

3. - l'enfant devra apprendre les règles de la multiplication

4. - l'adulte devra être capable d'utiliser les postulats du champ ordonné de réels pour la résolution d'équations

5. - on devrait comprendre la méthode pour mesurer les distances quand la vitesse et le temps sont donnés

6. - l'étudiant devra maîtriser l'art de la parole publique

7. - en présence d'un groupe d'enfants, pouvoir pointer du doigt ceux qui présentent les caractéristiques du mongolisme.

Critère 3: L'objectif exprime, non pas l'activité d'apprentissage elle-même, mais le résultat de cette activité

Quand on examine la plupart des programmes actuels en usage dans le monde scolaire, on trouve habituellement, soit une description détaillée du contenu qui fait l'objet de l'apprentissage, soit une description d'activités éducatives susceptibles d'intéresser les étudiants, soit les deux à la fois; il est très rare de rencontrer des objectifs qui en sont véritablement, c'est-à-dire qu'ils indiquent le point d'arrivée vers lequel on tend. Par exemple, quand on propose dans un début de cours ou de chapitre d'étudier les cas d'égalité des triangles, on indique plutôt une activité éducative qu'un objectif; car celui-ci devrait spécifier le pourquoi de cette activité: de quoi est capable un individu qui a étudié les cas d'égalité des triangles? Il peut identifier ces cas, il peut les démontrer, il peut construire des figures illustrant ces cas d'égalité, etc. L'étude est donc une activité et non un objectif.

Spécifier le résultat de l'activité c'est préciser de quoi l'étudiant sera capable quand il l'aura terminée; par exemple, dans un groupe, des individus peuvent apprendre à distinguer les interventions de participants qui se rapportent à la tâche ou au mandat du groupe et les interventions qui se rapportent au climat du groupe; une fois qu'un individu a appris à distinguer les deux types d'interventions, il y a de fortes chances qu'il puisse faire cette distinction dans d'autres situations.

C'est donc dire qu'un objectif qui exprime le résultat de l'apprentissage est essentiellement répétable, c'est-à-dire que si on varie à l'infini le stimulus, l'individu pourrait être appelé à répéter indéfiniment sa performance. Le moyen de savoir si un

objectif répond au critère no 3 est donc de se demander si l'objectif est répétable ou non. Dans l'exemple précité du travail de groupe, il suffit de changer les situations pour vérifier si le participant peut encore faire la distinction entre les deux types d'interventions.

Exercice 3

(Mettre un X vis-à-vis les objectifs qui répondent aux trois premiers critères)

1. - l'étudiant devrait pouvoir construire un objectif d'apprentissage conforme à la grille utilisée par le groupe de l'Université Laval

2. - décrire chaque étape de la greffe d'un pommier nain selon la technique suggérée en classe

3. - dans une liste d'équations, identifier celle d'une droite dont la pente et l'ordonnée à l'origine sont données

4. - à partir des diverses relations affectives observées à l'aide d'un sociogramme, le participant devra pouvoir décrire les conséquences possibles que peuvent avoir ces relations sur la vie du groupe

5. - résoudre un système d'équations du premier degré à deux inconnus

6. - donner le prénom de chaque membre du groupe

7. - l'étudiant devra pouvoir classer une liste de motivations à s'engager dans des activités d'éducation des adultes en utilisant la grille de Houle

Critère 4: Les conditions sous lesquelles ce comportement devra se manifester sont précisées de sorte qu'il est déjà possible de concevoir une tâche complète ou une situation d'examen pour observer la manifestation du comportement attendu (6).

(6) Schutz, Baker, Gerlach, p.12; adapté par Scalon, texte non imprimé.

Les conditions dont on parle ici sont les facteurs qui peuvent modifier la situation dans laquelle le comportement se produit; ces facteurs peuvent également comporter des aides ou des instruments que l'étudiant peut employer pour atteindre l'objectif, ou ils peuvent préciser certaines restrictions pour l'accomplissement de la tâche. Voici des exemples tirés de notre référence de base (7).

A. décrire oralement le procédé par lequel "un projet de loi devient officiellement une loi", à l'aide d'une grille déterminée

B. décrire par écrit le procédé par lequel "un projet de loi devient officiellement une loi", à l'aide d'une grille déterminée

C. décrire oralement l'organigramme de l'Hydro-Québec, à l'aide d'une grille déterminée

D. décrire oralement le processus par lequel "un projet de loi devient officiellement une loi", sans utiliser d'instrument.

Dans le cas des objectifs A et B, les conditions (critère 4) sont les mêmes, même si la nature de la performance est différente: orale et écrite. L'objectif C satisfait aux mêmes critères que l'objectif A. Dans l'objectif D, les conditions (critère 5) sont changées. Comme cette exigence (sans utiliser d'instrument) modifie la situation dans laquelle apparaît le comportement de l'étudiant, il s'agit d'une condition qui relève du critère 4.

(7) Schutz, Baker, Gerlach, p. 13.

Exercice 4

(Mettre un **X** vis-à-vis les objectifs qui répondent aux quatre premiers critères)

1.	- l'étudiant sera capable d'écrire un paragraphe de 100 mots ou moins, à l'aide d'un dictionnaire
2.	- révéler sa conception de l'ouverture à l'autre dans les relations interpersonnelles
3.	- justifier sa conception personnelle du travail en identifiant parmi plusieurs citations sur le travail celle qui correspond le plus à sa conception personnelle, en énumérant les arguments qui appuient cette opinion
4.	- dans une liste d'équations, identifier celle(s) d'une famille de droites parallèles ou concourrantes
5.	- connaître cinq principes pour juger une peinture
6.	- l'étudiant devra solutionner un problème d'estimé de surface d'un triangle, si on lui donne l'altitude, la base et la formule appropriée.

Critère 5: Il est possible de décider a priori d'un critère objectif qui servira à évaluer la manifestation du comportement attendu (8)

Dans le présent cas, un critère objectif est un critère qui relève de l'ordre des faits, et qui ne donne pas prise à des interprétations divergentes, par exemple, dans l'objectif suivant: "Etre capable, dans un court paragraphe, de décrire un objet ou un événement choisi par l'étudiant jusqu'à ce qu'un lecteur éventuel puisse reconnaître l'objet ou l'événement choisi", on se trouve en face d'un critère objectif: correspondance exacte entre l'objet décrit et la perception qu'en a le lecteur. Il en serait

(8) adapté par Scalon

tout autrement si on proposait à un individu de mimer un sentiment pendant quinze secondes de façon que les deux-tiers de l'assistance soient satisfaits de la performance. L'évaluation de la qualité de la performance dépendrait du jugement nécessairement subjectif des spectateurs; cet objectif ne répondrait donc pas au cinquième critère.

Pour que cette exigence soit remplie, il faut donc que le critère d'évaluation existe antérieurement à la performance de l'étudiant, de telle sorte que l'opération d'évaluation consiste à comparer le modèle avec le résultat de l'étudiant.

Exercice 5

1. - l'étudiant devra pouvoir nommer les six éléments composant un objectif de comportement, si on lui donne la définition des objectifs de comportement de Walbesser et l'énoncé d'un objectif de comportement

2. - parmi les comportements expressifs que les membres du groupe lui ont attribués, l'adulte devra choisir le comportement le plus révélateur de sa personnalité et justifier son choix

3. - identifier les fonctions, parmi des relations données en extension, par graphique sagittal ou cartésien

4. - l'étudiant devra trouver la pente d'une droite dont deux de ses points sont donnés

5. - l'étudiant devra être capable de décrire les étapes de l'administration de la respiration artificielle par la technique du bouche-à-bouche

Résumé et conclusion

L'objectif de ce chapitre était d'apprendre à construire des objectifs d'apprentissage conformes à la grille de critères suggérés. Ces critères sont au nombre de cinq: l'objectif doit être formulé pour le sujet qui apprend, il doit utiliser un verbe d'action spécifique, il doit exprimer le résultat de l'apprentissage, l'objectif doit comporter des conditions dans lesquelles le comportement va apparaître et finalement, on doit trouver dans l'objectif le modèle qui servira pour l'évaluation de la performance.

Avril 1973
JCR/

Exercice #1 - clé de correction

1. le premier critère est respecté, car le sujet est précisé; l'étudiant
2. le sujet n'est pas précisé; le critère manque
3. le critère 1 est absent
4. le sujet n'est pas précisé
5. le premier critère est respecté
6. le sujet est le professeur et non l'étudiant; on n'a donc pas respecté le premier critère
7. il n'y a pas de sujet; donc le premier critère manque

Exercice #2 - clé de correction

1. le sujet est l'étudiant et le verbe est spécifique; dont objectif bien rédigé
2. répond aux deux critères
3. le critère 2 manque car le verbe apprendre est ambigü
4. le critère 2 manque car le verbe utilisé n'est pas assez spécifique
5. les deux critères manquent
6. le critère 2 manque, car le verbe est ambigü
7. le critère 1 manque; par contre le verbe utilisé répond au critère 2, même s'il ne figure pas sur la liste; il se rapporte à la classe "identifier".

Exercice #3 - clé de correction

1. le sujet est l'étudiant, le verbe est spécifique, et l'objectif exprime le résultat de l'apprentissage; les 3 critères sont donc respectés

2. le critère 1 manque (le sujet); les autres sont respectés

3. on a là un exemple d'un objectif répétable à l'infini, car il suffit de changer les données concernant la pente et l'ordonnée à l'origine, le critère 1 n'est pas respecté.

4. les 3 critères sont respectés

5. le sujet pourrait être précisé

6. le sujet n'est pas précisé et l'objectif n'est pratiquement pas répétable; il s'agit plutôt d'une activité d'apprentissage

7. les trois critères sont respectés; l'objectif est répétable à l'infini pourvu qu'on modifie la liste des motivations

Exercice #4 - clé de correction

1. le sujet est l'étudiant, le verbe est précis, l'objectif est répétable et les conditions sont données; répond donc aux 4 critères

2. les 4 critères manquent

3. il ne manque que le critère 1

4. il ne manque que le critère 1; les conditions (critères 4) sont précis

5. les 4 critères manquent

6. les 4 critères sont respectés

Exercice #5 - clé de correction

1. le sujet est l'étudiant, le verbe est spécifique, l'objectif est répétable (mais pas à l'infini), les conditions sont précisées, et le critère est objectif (la théorie de Walbesser); les 5 critères sont donc respectés

2. le critère 5 manque, car il s'agit d'une évaluation purement subjective

3. il ne manque que le critère 1

4. les 5 critères sont présents

5. les 5 critères sont présents

Module d'apprentissage

MODULE 8

Elaboration de la stratégie générale d'apprentissage

OBJECTIF TERMINAL

Module 8

- Concevoir la stratégie générale d'apprentissage

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1. Réaliser une analyse de la situation à partir d'une étude de cas . la nature et le % des types d'objectifs de leur cas et leur impact sur la stratégie . les caractéristiques des étudiants et leur impact sur la stratégie . les disponibilités matérielles et leur impact sur la stratégie . le genre de formateur et leur impact sur la stratégie . le contexte général de l'activité éducative et son impact sur la stratégie	1.1 Exposé sur les composantes d'une analyse de situation (P6 à P14) 1.2 Analyser la situation du séminaire EAN 6630	1. Présentation en groupe du rapport oral d'analyse

OBJECTIF TERMINAL

Module 8

- Objectif d'unité: concevoir la stratégie générale d'apprentissage

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
2. Recommander le format, les méthodes et techniques d'apprentissage de l'activité éducative a) décrire le format b) énumérer les méthodes c) énumérer les techniques et d) justifier a, b, c, avec les informations issues de leur analyse de situation de leur activité éducative	2.1 Etude en équipe du texte inclus au module M8 P15 à M8 P25 2.2 Réaliser un exercice avec le cas suivant: Séminaire EAN 6630	2. Présentation en groupe des recommandations

OBJECTIF TERMINAL

Module 8

Objectif d'unité: concevoir la stratégie générale d'apprentissage

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
3. Recommander la séquence de diffusion des objectifs terminaux de l'activité éducative - l'ordre de diffusion de 1 à ... ("1" étant le premier soumis aux étudiants - les critères utilisés seront énumérés - le raisonnement utilisé qui a permis, à l'aide des critères, d'établir l'ordre de diffusion est explicité	3.1 Lecture des critères 3.2 Exercice d'utilisation des critères avec les objectifs du séminaire EAN 6630	3. Présentation en groupe du rapport oral de recommandations
4. Recommander les conditions visant à satisfaire les critères de qualité d'une stratégie d'apprentissage. Recommandations visant: - participation de l'adulte - connaissance des résultats - organisation significative du contenu - exercice et répétition - transfert des apprentissages	4.1 Lecture des critères 4.2 Exercice de recommandations avec le séminaire EAN 6630	4. Présentation des recommandations en groupe

OBJECTIF TERMINAL

Module 8

- Objectif d'unité: concevoir la stratégie générale d'apprentissage

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
5. Proposer pour le cas simulé ou réel une stratégie générale d'apprentissage	5. Revoir les activités des objectifs 1-2-3-4 du module	5. Rapport comportant: . simulation de l'objectif 1 du module avec le cas retenu . simulation de l'objectif 2 . simulation de l'objectif 3 . simulation de l'objectif 4

M8P4

STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

Réjean Dionne

TABLE DES MATIERES

I- Définition d'une stratégie d'apprentissage.

II- Champs d'application.

III- Conception de la stratégie d'apprentissage:

A- l'analyse de la situation de l'activité éducative;

B- la sélection du format, méthodes, techniques et matériel d'apprentissage;

C- le choix de la séquence de diffusion des objectifs d'apprentissage;

D- la mise en place des conditions visant à satisfaire les critères de qualité d'une stratégie d'apprentissage.

STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

I- DEFINITION

Processus par lequel:

a) on sélectionne, agence, combine les formats, méthodes, techniques et médias d'apprentissage;

b) on détermine la séquence de diffusion des objectifs et des activités d'apprentissage;
en fonction des objectifs poursuivis (efficacité), de l'efficience des moyens et la satisfaction optimale des étudiants;

c) on évalue la qualité de la stratégie adoptée.

II- CHAMPS D'APPLICATION

On distingue généralement deux types de stratégie d'apprentissage. La première appelée macro-stratégie d'apprentissage est élaborée lors du programme préliminaire. La deuxième appelée micro-stratégie d'apprentissage est élaborée lors du programme détaillé.

1- La macro-stratégie d'apprentissage

Cette stratégie consiste à déterminer:

a) le format;

b) les principes d'apprentissage qui seront valorisés;

c) les méthodes générales retenues;

d) la séquence de diffusion des objectifs terminaux.

2- La macro-stratégie d'apprentissage

Le processus d'élaboration de la macro-stratégie d'apprentissage débute généralement par l'analyse de la situation de formation afin de faciliter la détermination des principes et conditions d'apprentissage et le choix des méthodes. La séquence de diffusion est ensuite déterminée. Enfin, la macro-stratégie de formation est évaluée en fonction des critères reconnus comme étant ceux qui assurent un apprentissage optimum afin de s'assurer que la stratégie générale est efficace.

3- La micro-stratégie d'apprentissage

Cette stratégie consiste à développer les activités et les scénarios d'apprentissage de chacun des objectifs intermédiaires du programme de formation, déterminer les méthodes et les médias qui seront utilisés.

III- CONCEPTION DE LA MACRO-STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

A- L'analyse de la situation de l'activité éducative

Rares sont les formateurs qui ne font pas, même superficiellement, une analyse de la situation de formation dans laquelle ils sont sur le point de s'engager. On s'interroge sur le nombre et la qualité des étudiants, sur sa préparation de cours, sur l'agencement de la salle de cours, etc... Nous allons donner un caractère plus systématique à cette analyse de la situation de formation en décomposant celle-ci en cinq (5) dimensions:

1- la nature des objectifs d'apprentissage poursuivis;
2- les caractéristiques des étudiants;

3- les disponibilités matérielles;
4- le formateur;
5- le contexte général de l'activité éducative.

Nous décrirons ces dimensions et nous ferons ressortir les exigences de chacune sur le plan des stratégies de formation.

1- La nature de l'objectif d'apprentissage poursuivi

Longtemps on a soutenu qu'il y avait autant de types d'objectifs d'apprentissage qu'il y avait de matières scolaires: histoire, français, physique, mathématiques, biologie, chimie, relations humaines, menuiserie, mécanique, etc... Avec le temps, on en est venu à dépasser les frontières de chacune de ces disciplines pour aboutir présentement au nombre plus conservateur de trois (3) ordres d'objectifs d'apprentissage, soit les objectifs d'ordre:

- cognitif
- affectif
- psycho-moteur

Le domaine cognitif comprend tout ce qui touche l'acquisition d'information, les capacités intellectuelles et la solution de problème. Ainsi, même si les objectifs suivants proviennent de disciplines très distinctes, on les considère tous du domaine cognitif:

- énumérer le nom de quinze (15) états américains;
- identifier les comportements agressifs dans une réunion;
- donner le nom français des pièces d'un moteur à deux (2) temps.

Le domaine affectif englobe tous les objectifs de comportement qui ont une composante émotionnelle du genre aimer ou ne pas aimer; on y retrouve les intérêts, les attitudes, les valeurs, les croyances. Les objectifs dans lesquels on fait état de l'autonomie, de la maturité, de la croissance de l'étudiant sont généralement des objectifs d'ordre affectif.

Enfin, le domaine des apprentissages d'ordre psychomoteur intègre tous les comportements impliquant le développement d'une habileté physique; par exemple, dactylographier, nager, dessiner, manipuler tel matériel, etc...

On peut déjà constater que chaque ordre d'apprentissage réfère à un aspect plus ou moins spécifique de l'être humain et que leurs différences suggèrent l'utilisation d'activités distinctes pour les obtenir. Ainsi, il y a peu de chance que l'étudiant qui a à déployer comme comportement final "donner par écrit le nom des vingt-cinq (25) premiers éléments du tableau périodique" doive s'y prendre de la même façon que l'étudiant dont l'objectif d'apprentissage est de "reproduire par un schéma la configuration électronique des vingt-cinq (25) premiers éléments du tableau périodique".

Une première règle à respecter quant aux activités d'apprentissage à organiser concerne la similarité qui doit exister entre les comportements qu'on demande aux étudiants de manifester durant la formation et ceux dont ils ont à faire preuve lors de l'évaluation de l'objectif. Il est difficile de s'imaginer qu'un étudiant va accroître sa capacité à lever des poids en écoutant des conférences...

Une deuxième règle touche l'analyse précise de la nature de l'objectif d'apprentissage. A titre d'exemple, on a découvert au cours de la seconde guerre mondiale que les femmes apprenant des reçettes alimentaires en groupe avec l'occasion d'échanger entre elles lors des cours, utilisaient par la suite davantage les reçettes enseignées que les femmes ayant bénéficié de cours strictement magistraux.

Il est ainsi apparu que l'objectif recherché, soit la capacité d'utiliser certaines reçettes, nécessitait, contrairement à ce qu'on avait pensé, à une approche non seulement cognitive, mais aussi affective.

2- Les caractéristiques des étudiants

Il va sans dire que nous abordons présentement la dimension la plus importante de toutes, soit l'étudiant lui-même. Sa personnalité, son comportement et ce, de l'enfance à l'âge adulte font l'objet de recherches incessantes; on veut identifier et contrôler toujours davantage les dynamismes de son apprentissage à chaque étape de son existence. Brièvement, voici quelques catégories susceptibles d'aider à cerner les exigences spécifiques d'un groupe d'étudiants sur le plan de la stratégie de formation.

a) caractéristiques socio-économiques:

La recherche en éducation a clairement fait ressortir l'influence de la classe sociale d'origine sur l'étudiant au point où plusieurs auteurs en sont venus à déposséder les individus de toute capacité personnelle intrinsèque. Il reste que dans une grande mesure, ces forces socio-économiques déterminent les valeurs, les aspirations scolaires et professionnelles, les intérêts, les croyances, etc... des individus. On a tous entendu parler des échecs obte-

nus par les enfants provenant de quartiers défavorisés avec des méthodes pourtant efficaces lorsque utilisées chez les enfants des classes moyennes et supérieures.

- L'adulte de faible scolarité qui revient à l'école avec un souvenir négatif et dévalorisant ...

- L'adolescent qui évolue dans un univers d'abondance, d'expériences "au bout" ou "live" ...

- L'enfant rompu à l'instantané de la télévision et du cinéma et qui en réclame autant sur le plan de l'apprentissage ...

Voilà quelques illustrations qui suggèrent la nécessité d'agencements spécifiques de méthodes et de techniques de formation.

b) caractéristiques intellectuelles:

Il est acquis que des facteurs comme la capacité intellectuelle ou l'intelligence et la puissance intellectuelle influencent profondément le rythme d'apprentissage des étudiants. La mémoire et le style cognitif ou la façon particulière dont une personne appréhende la réalité et résout des problèmes ont aussi un impact sur l'apprentissage. Avec l'âge, ces éléments se modifient au point où il devient possible de parler de styles d'apprentissage aux différentes étapes de l'existence. Par exemple, la recherche tend à démontrer que la mémoire à court terme de l'adulte est relativement faible et va en décroissant avec l'âge. Toute stratégie de formation à

l'intention d'adultes devrait tenir compte de ce trait en exigeant moins de mémorisation qu'on en demande à des jeunes de seize (16) ans. Il est donc essentiel que le formateur connaisse bien le style d'apprentissage de ses étudiants pour y modeler les activités et ressources de formation.

c) caractéristiques physiques:

La grandeur, la force, les capacités visuelles et auditives, etc... des étudiants sont autant de facteurs qui dictent l'emploi de certaines stratégies de préférence à d'autres. Ainsi, le fait de garder assis un groupe d'enfants plusieurs heures est peu favorable à l'apprentissage; les adultes peu habitués à l'école ont la même caractéristique.

d) caractéristiques motivationnelles:

Un étudiant ou un groupe d'étudiants peuvent venir au cours librement, par curiosité, contraints par les exigences d'un profil, dans le cadre de leur orientation professionnelle. La motivation des étudiants est problématique parce que souvent hétérogène et pratiquement sans dénominateur commun. La stratégie pédagogique du professeur doit investir beaucoup dans cette direction car il s'agit des motivations immédiates à la formation et la plupart du temps ce sont elles qui jouent le plus dans l'apprentissage de l'étudiant. Il est essentiel de permettre à l'étudiant de voir son besoin à travers le cours dans lequel il se trouve.

3- Les disponibilités matérielles

Un formateur aura beau mettre au point les plus belles stratégies de formation, celles-ci seront sans effet s'il ne dispose pas de ressources matérielles requises. Par exemple, demander aux étudiants de réfléchir dans un local adjacent à la pièce où pratique l'orchestre de musique "pop" risque d'être peu fructueux. L'utilisation de techniques d'animation et du travail en équipe dans des locaux ou le mobilier est rigide peut produire des résultats douteux. La durée excessive ou insuffisante des périodes de cours, le malfonctionnement d'équipements comme le magnétophone, le projecteur, la télévision, etc... peuvent annihiler l'effet de la plus subtile des stratégies.

4- Le formateur

Le choix et le développement des stratégies de formation doivent tenir compte du professeur qui aura à les présenter, les diriger, les contrôler. En effet, tout formateur d'expérience quelque peu soucieux de son impact personnel peut identifier chaque année davantage ce qu'il réussit bien et moins bien. Pour un ce sera son éloquence qui déclenche chez l'étudiant un engagement profond dans son apprentissage; pour un autre ce sera sa conviction, son emballement qui supporteront les étudiants; pour un autre, enfin, ce sera sa manière habile de provoquer l'étudiant, de le mettre en état de se débrouiller seul, etc...

Il est reconnu que ces personnalités de formateurs s'accommodent mieux de certaines méthodes et techniques; ainsi, il arrivera que l'on obtienne des résultats extraordinaires avec l'exposé magistral, tandis que l'autre échoue lamentablement. De la même manière, tous n'ont pas la même habileté à utiliser les techniques du travail de groupe.

Le formateur désireux d'approfondir son orientation personnelle au travail peut s'interroger sur ce qu'est apprendre pour lui, sur la conception qu'il se fait de ce processus et de ses déterminants. Pour certains, apprendre ce sera découvrir; pour d'autres, apprendre ce sera l'établissement d'associations, etc... En conséquence, le formateur peut brosser un portrait de son rôle. Il en arrivera à déterminer plus précisément les méthodes à l'intérieur desquelles il se sent plus à l'aise. Ceci ne veut pas dire qu'il n'a pas à travailler à l'acquisition d'habiletés nouvelles, au contraire. Mais, il le fera avec une meilleure conscience de ses forces et faiblesses.

5- Le contexte général de l'activité éducative

Voici une dimension importante qu'on minimise pourtant souvent. En effet, toute formation à l'intention d'un groupe d'étudiants donné se situe dans un contexte plus large. Celui-ci comprend divers éléments comme le climat administratif et professionnel de l'institution, les valeurs véhiculées par les idéologies éducatives à la mode, la réputation de la matière et du cours auprès des étudiants, le moment de l'année ou d'un programme d'études au cours duquel a lieu la formation, etc... Par exemple, un professeur bénéficiant de l'appui de l'administration et de ses collègues quant à une stratégie de formation quelconque a plus de chances de réussir grâce à la sécurité personnelle qui l'animera.

D'autre part, une stratégie pédagogique splendide peut royalement échouer lorsque les mêmes étudiants la vivent

avec cinq (5) professeurs consécutifs! Enfin, à certaines périodes de l'année, les activités de formation ont besoin d'un mordant spectaculaire pour capter l'attention des étudiants, etc.

Nous avons maintenant complété la première étape du processus de choix de la macro-stratégie d'apprentissage. Les données obtenues par une telle analyse devraient nous permettre de disposer d'un bon nombre d'exigences méthodologiques. Nous nous dirigeons donc vers le répertoire des méthodes, techniques et matériel pédagogiques existant aujourd'hui.
(Voir la grille d'analyse de la situation en page M8 P30).

B- La sélection du format et des méthodes générales d'apprentissage

Le format de l'activité éducative est essentiellement le cadre global du programme à l'intérieur duquel se dérouleront les activités d'apprentissage.

Le département d'andragogie de l'Université de Montréal innove à ce chapître pour la multiplicité de ses formats pour le même séminaire. Les séminaires sont offerts selon les formats suivants: 1 soir/semaine pendant 15 semaines, 4 fins de semaine, 1 semaine intensive, lecture ou projet d'étude individualisé, participation à un séminaire à distance, cours à la télévision.

Les différents départements de formation dans les entreprises, les cegeps et les commissions scolaires utilisent une variété de formats tels que: enseignement programmé, enseignement par correspondance, voyages, visite industrielle, travail en classe avec alternance avec le laboratoire

ou l'atelier, réalisation d'un projet, parrainage d'un apprenant avec un employé sénior.

Certains organismes de formation en milieu de travail utilisent des formats particuliers afin de faciliter l'apprentissage et surtout son transfert au poste de travail. Les stratégies utilisées par ces organismes consistent à favoriser l'alternance entre la classe et le poste de travail, à utiliser les exercices durant la classe en référence avec le poste de travail, à demander aux stagiaires de concevoir des projets de transfert de leur apprentissage, à demander aux supérieurs hiérarchiques des stagiaires de s'impliquer avant et après la session de formation de leurs subordonnés, etc...

Le format d'apprentissage est fonction de l'analyse de la situation d'apprentissage de l'activité éducative à développer. L'analyse de la situation permet de dégager des exigences andragogiques que l'on doit tenir compte pour définir le format et les principales méthodes d'apprentissage.

Nous vous présentons une liste de méthodes, techniques et matériel d'apprentissage à l'aide de trois auteurs: P. Goguelin, Malkom Knowles et E. Dale. Il est important de se rappeler qu'il ne s'agit pas, au stade de la conception, du programme préliminaire d'énumérer toutes les techniques d'apprentissage qui seront utilisées durant l'activité éducative. Il s'agit en fait de sélectionner les méthodes générales d'apprentissage qui influenceront et guideront le développement de l'activité éducative. Il est important pour le concepteur lors de la conception du programme

préliminaire d'informer le requérant sur les principales méthodes qui seront utilisées, celles qui auront une influence déterminante sur le format d'apprentissage; citons à titre d'exemple la méthode d'enseignement programmé, l'enseignement par ordinateur, le voyage d'étude, le travail en atelier ou en laboratoire. L'ensemble de ces méthodes a un impact important sur les coûts du programme et est de nature à modifier le mandat que le concepteur reçoit généralement d'un requérant.

La recherche des méthodes, techniques et matériel de formation se fait toujours en fonction des exigences de la situation de formation. Cette recherche se fait dans les productions déjà existantes comme elle peut se faire dans le développement d'outils nouveaux. Voici donc un aperçu schématique des méthodes, techniques et matériel de formation.

1- Les méthodes

On convient ici de nommer "méthode" la façon globale dont procède le formateur pour aider l'étudiant à réaliser les objectifs d'apprentissage, ou le type de relations que favorise le formateur entre:

- l'étudiant et le formateur
- les étudiants entre eux
- l'étudiant et la matière
- le formateur et le groupe

Pierre Goguelin" a distingué trois (3) ordres de méthodes de formation:

Goguelin, P., La formation continue des adultes. Paris, P.V.F. 1970

a) les méthodes affirmatives
b) les méthodes interrogatives
c) les méthodes actives

a) les méthodes affirmatives:

Celles-ci englobent toutes les activités et formules d'apprentissage dans lesquelles le formateur "affirme" un savoir, un savoir-être ou un savoir-faire; dans cette situation, le formateur est dépositaire d'une vérité, de connaissances, d'habiletés qu'il transmet et qu'il demande aux étudiants d'apprendre telles quelles.

Les méthodes affirmatives peuvent se diviser en:

i) méthodes expositives
ii) méthodes démonstratives

i) méthodes expositives:

"elles consistent pour le formateur à développer un sujet en apportant tout le contenu, c'est-à-dire, l'information de départ, la structure du raisonnement et le résultat s'il y a lieu. L'idée de base de cette méthode est que l'on ne peut pas faire retrouver à l'enseigné des vérités dont son esprit ne possède pas les éléments. Il est évident que l'on ne peut faire découvrir le nom et la date d'une bataille, que l'on ne saurait faire découvrir une règle conventionnelle de comptabilité qui n'a qu'une lointaine raison supposée".*

Goguelin, P., op.cit.

ii) méthodes démonstratives:

celles dans lesquelles le formateur fait accompagner ses explications d'une illustration ou de l'objet concerné.

b) les méthodes interrogatives:

"elles consistent à substituer à l'exposé et/ou à la démonstration, suivis de questions de contrôle, un ensemble de questions pour faire découvrir par l'élève le résultat que l'on désire faire mémoriser".*

c) les méthodes actives:

"les méthodes actives s'appuient à la fois sur l'activité des étudiants pour la développer et sur la vie sociale de l'étudiant en favorisant le travail en groupe".*

Les méthodes actives conduisent les étudiants à se confronter directement avec la totalité (la globalité) d'un problème.

J. Dewey disait déjà que, pour qu'une méthode soit active:

- il faut en premier lieu que l'étudiant se trouve dans une situation authentique d'expérience, qu'il soit engagé dans une activité continue à laquelle il s'intéresse pour elle-même;

Goguelin, P., op.cit.

- en deuxième lieu, qu'un problème véritable surgisse dans cette situation comme stimulus de la réflexion;
- en troisième lieu, qu'il dispose de l'information et fasse les observations nécessaires à la solution;
- en quatrième lieu, que des solutions provisoires lui apparaissent et qu'il soit responsable de leurs élaborations ordonnées;
- en cinquième lieu, que la possibilité et l'occasion lui soient données de soumettre ses idées à l'épreuve de l'application pour déterminer leur portée et découvrir leur validité".*

2- Les techniques

Ce sont les moyens spécifiques utilisés pour faciliter l'apprentissage de l'étudiant.

- l'exposé magistral
- la chaîne de questions
- la simulation, le jeu

Les techniques de formation sont pratiquement illimitées. On les invente pour répondre aux exigences des situations de formation et pour coller au maximum au processus d'apprentissage.

Voici un regroupement commode d'un bon nombre de ces techniques:**

---

* Ibid.

** Adapté de Knowles, M.S., The Modern Practice of Adult Education, New York, Association Press, 1971.

a) techniques de présentation:

- cours magistral, cours lu, exposé, sermon
- cours télévisé, radiodiffusé
- débat
- dialogue
- entrevue individuelle, de groupe
- symposium
- panel
- démonstration
- colloque
- dramatisation
- visite d'exposition
- voyage
- observation
- cercle d'études
- lecture de textes programmés
- cours sur ordinateur

b) techniques de participation (grands et petits groupes):

- période de question-réponse
- forum
- groupe d'écoute
- panel critique
- groupe témoin
- jeu de rôle de groupe
- comités
- brainstorming
- ateliers
- groupes de tâche
- groupe "pyramide"

c) techniques de discussion:

- discussion dirigée
- discussion d'ouvrage, de films, de textes, etc...
- maïeutique
- discussion de solution de problème
- discussion de cas
- séminaires
- synectique
- counseling

d) techniques de simulation:

- jeu de rôle
- analyse par incident critique
- étude de cas
- jeu des affaires courantes (in-basket exercices)
- jeux
- options multiples
- psychodrame, sociodrame
- fantaisie

e) dynamique de groupe:

- expériences libres
- expériences structurées
- "hot seat"

f) techniques non verbales:

- expression corporelle
- relaxation

g) exercices de dextérité, de drill:

(pour apprentissage psycho-moteur)

h) techniques de supervision:

- stages
- enseignement par pair
- mémoires, essais, projets, thèses

Le matériel pédagogique

Il consiste en l'appareillage, l'équipement, l'instrumentation requis pour l'emploi d'une technique ou d'une méthode de formation.

- grille
- livre
- tableau
- télévision
- poste de radio
- etc...

n auteur* a tenté d'illustrer par un cône l'échelle raduelle d'expérience sensorielle que peuvent déclencher divers types de matériels pédagogiques.

Audio-Visual Methods in Teaching, New York, Dryden Press, 1954

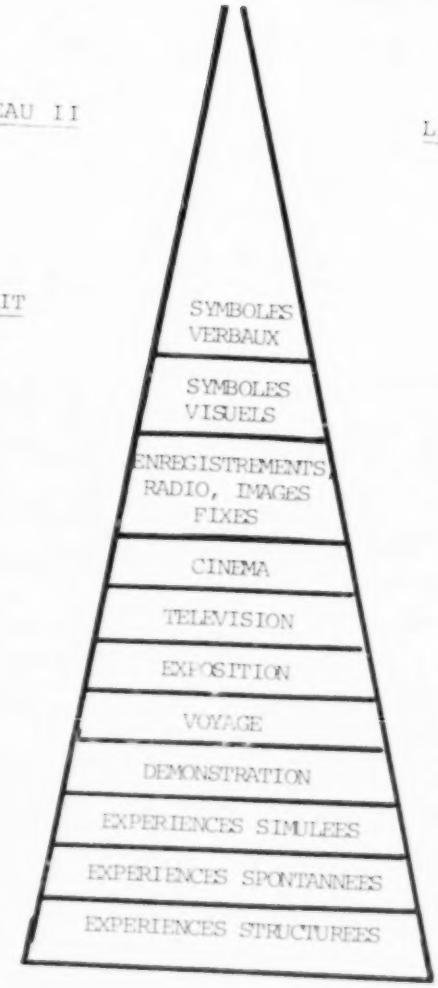
TABLEAU II

M8P24

LE CONE DE L'EXPERIENCE

ABSTRAIT

CONCRET



TYPES DE MATERIEL

Livre, pamphlet, programmes de machine à enseigner, textes programmés

Cartes ordinaires, tableau noir, dessin, bandes dessinées, diagrammes, chartes, graphiques

Photographie, illustration, diapositive, enregistrements

Films, guides de discussion

Programmes, rubans magnétoscopiques, guides de discussion

Kiosques, "stands", "posters"

Itinéraire, guide d'observation

Appareils, instruments requis, matières premières, tableau

Instructions, textes, habits, accessoires

Exemples, simulations, objets divers

Guides d'observation, manuels, documents de travail

C'est donc dans cet univers de méthodes, techniques et de matériel de formation ou dans ses propres créations que le professeur a à choisir les composantes de la stratégies de formation la plus appropriée à la situation et à les agencer.

6- Le choix de la séquence de diffusion des objectifs terminaux d'apprentissage

La séquence par laquelle on présente les activités d'apprentissage aux adultes est un des aspects important de la stratégie générale d'apprentissage. En effet, l'ordre par lequel les objectifs terminaux seront présentés aux adultes détermine bien souvent la qualité de l'apprentissage, la motivation et la satisfaction des adultes. Plusieurs concepteurs déterminent la séquence en fonction d'un seul critère, à savoir l'ordre logique de présentation de la matière.

Gary Dickinson, dans son volume "A handbook for instructors" (cf bibliographie M1P9) nous présente six autres critères que l'on peut utiliser. En fait, on peut émettre l'opinion que la qualité de l'apprentissage sera souvent fonction du nombre de critères utilisés pour établir la séquence de diffusion des objectifs d'apprentissage.

CRITERES VISANT A ETABLIR UNE SEQUENCE DE DIFFUSION DES OBJECTIFS (selon Gary Dickinson)

1- Du général au spécifique

Les activités seront plus claires pour l'étudiant si elles procèdent du général au spécifique. A partir du moment où l'étudiant a une vue d'ensemble du contenu du cours et qu'il comprend les attentes du formateur, il peut alors apprendre les aspects spécifiques et les rattacher au résultat général recherché par le cour

2- Du concret à l'abstrait

On comprend beaucoup plus facilement si on va du concret vers l'abstrait. On doit d'abord démontrer des applications pratiques à l'étudiant avant de lui demander d'apprendre de la théorie. De cette manière, l'étudiant voit une application concrète, significative d'une théorie qui autrement peut être pour lui très abstraite et sans signification.

3- Du connu à l'inconnu

Les premières activités du cours devraient exploiter les expériences des étudiants. Par la suite, on pourra passer graduellement à du moins connu, tout en s'efforçant de le relier à ce qui est familier pour les étudiants.

4- Intercaler des activités attrayantes

La motivation de l'étudiant peut être soutenue grâce à des activités d'un très grand intérêt, insérées dès le début du cours et éparpillées ça et là tout au long de la formation.

5- Ordre logique

Dans certains cas, la nature de l'habileté à maîtriser dicte un ordre logique pour les activités d'apprentissage. Dans un cours de conduite d'automobile, par exemple, l'étudiant doit savoir comment arrêter une auto avant de conduire dans des conditions réelles de route.

6- Simples au complexes

Le fait de placer des tâches simples au début du cours et des tâches plus complexes vers la fin rend l'étudiant capable de développer des sources intrinsèques de motivation. Généralement, le succès obtenu dans les tâches simples fournira à l'étudiant un support psychologique dans l'accomplissement de tâches plus complexes.

7- Du plus au moins fréquent

Les activités d'apprentissage les plus fréquemment utilisées par les étudiants dans leur quotidien devraient être enseignées avant celles qu'ils n'utilisent que plus rarement.

C- La mise en place des conditions visant à satisfaire les critères de qualité d'une stratégie d'apprentissage

Comme nous l'avons établi au départ, les stratégies pédagogiques trouvent leur raison d'être dans la qualité, la quantité d'apprentissage qu'elles contribuent à produire et dans la satisfaction qu'elles engendrent chez l'étudiant. Or, les spécialistes de l'apprentissage ont identifié les exigences de base du processus d'apprentissage ou les conditions sous lesquelles l'apprentissage est optimum.

Nous les regrouperons ici sous la forme de cinq (5) critères de qualité d'une stratégie de formation.

1- la participation active de l'étudiant
2- la connaissance des résultats
3- l'organisation significative du contenu
4- la possibilité d'exercice et de répétition
5- les conditions favorables au transfert

1- La participation active de l'étudiant

La situation de formation qui maintient l'étudiant dans la passivité soit interne, soit externe, n'a guère de chances de permettre l'apprentissage. Il est essentiel d'organiser les activités et ressources d'apprentissage de telle manière qu'elles favorisent l'engagement de l'étudiant, l'investissement de son moi, son implication. Il est à noter que ce critère ne suppose pas nécessairement que l'étudiant ait à déployer des comportements externes. Cependant, ceux-ci facilitent l'engagement intérieur. Comme le dit un proverbe chinois:

"J'entends et j'oublie
Je vois et je me souviens
Je fais et je comprends."

2- La connaissance des résultats (feedback)

A mesure qu'il fait des efforts pour apprendre, l'étudiant a besoin d'un support autant émotionnel que directionnel. En d'autres termes, toute stratégie de formation doit prévoir la nature des renforcements accordés à l'étudiant de même les moyens utilisés pour l'informer du résultat de ses performances.

3- L'organisation significative du contenu

Une même portion de matière peut être développée à l'intention d'experts ou à l'intention de profanes. Dans les deux (2) cas, l'organisation du contenu et des activités d'apprentissage devra partir de l'expérience spécifique de chaque groupe, c'est-à-dire, des éléments qui permettront à chaque catégorie de participants de relier les nouveaux acquis aux structures déjà existantes chez eux. C'est ainsi que se développent le significatif.

4- La possibilité d'exercice et de répétition

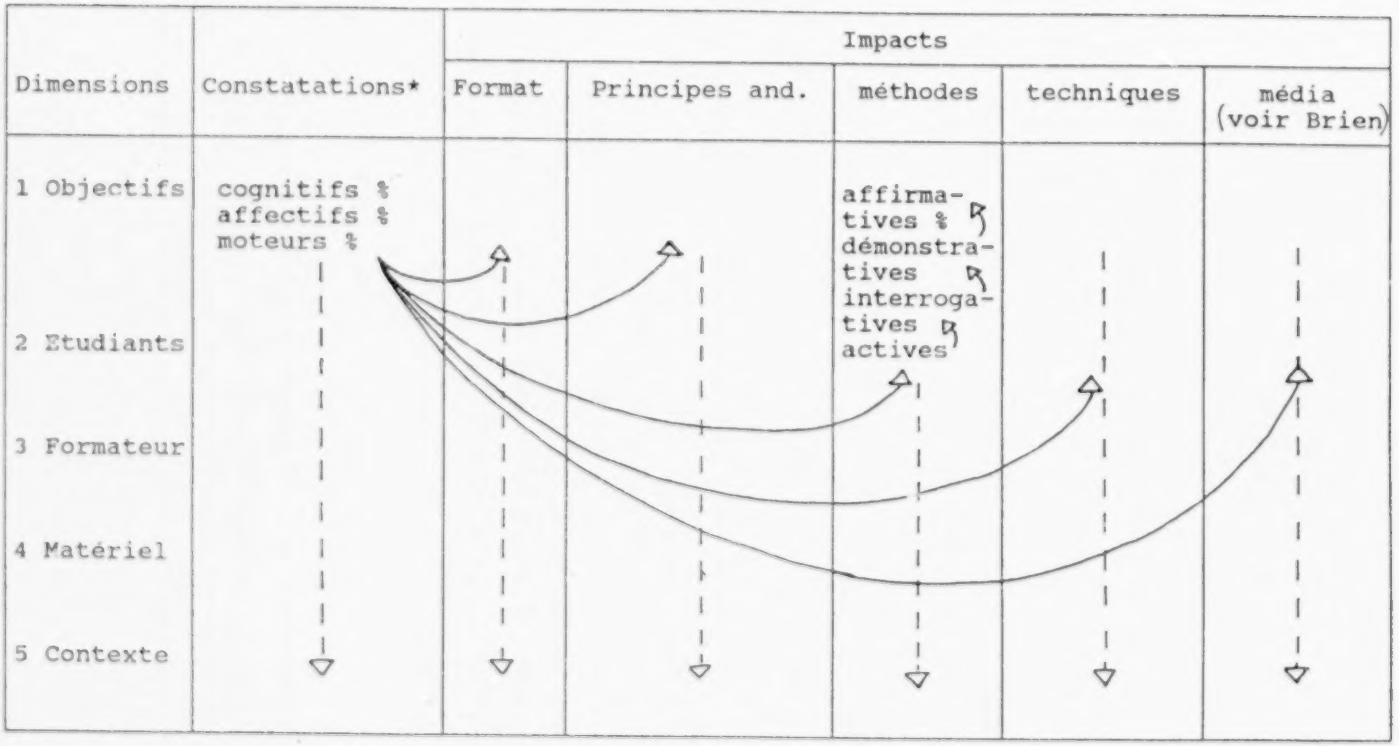
Il est présomptueux de croire que tous les apprentissages se réalisent à la manière des "insights" ou instantanément. Pour les installer, la stratégie de formation doit prévoir des occasions de pratiquer, de répéter le comportement recherché.

5- Les conditions favorables au transfert

Généralement, les apprentissages prévus dans un programme de formation sont choisis en fonction de leur utilité dans la poursuite d'études supérieures ou dans l'existence de l'individu. Il doit donc exister, jusqu'à un certain point, quelques liens communs entre les deux (2) réalités si l'on ne veut pas que l'étudiant considère inutile ce qu'il a à apprendre ou encore qu'il n'arrive pas à utiliser ses apprentissages lorsque hors de l'école.

Tableau 6

GRILLE DE DIAGNOSTIC D'UNE STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE



Recommandations :

* N.B. Les constatations doivent tenir compte de la situation réelle et non de la situation souhaitée

MB p30

PRINCIPES ET CONDITIONS D'APPRENTISSAGE

DANS L'EDUCATION DES ADULTES.

(Extrait de la série Adult Leadership volume 18, (octobre 1969) pp. 108 à 134 par Gérald J. Pine et Peter J. Horne.)

PRINCIPES DE L'APPRENTISSAGE

1er principe

L'apprentissage est une expérience qui se produit à l'intérieur de la personne qui apprend et qui est stimulée par elle. Le processus d'apprentissage est dirigé principalement par celui qui apprend et non par l'enseignant (animateur de groupe). Les changements dans la perception et le comportement résultent plus de l'entendement et de la capacité de percevoir chez l'homme que de toutes les pressions exercées sur lui. L'apprentissage n'est pas uniquement le résultat de ce que le maître apporte, fait ou dit à un individu. Il est plus vrai de dire que l'apprentissage est un phénomène qui se situe dans l'univers particulier de celui qui apprend. Il est à son meilleur dans une situation où l'enseignement est considéré comme un processus d'assistance qui aide les gens à chercher et à découvrir la signification personnelle que les événements ont pour eux.

Personne n'enseigne directement à un autre quoi que ce soit d'important. - Si l'on définit l'enseignement comme une méthode de communication directe d'une expérience ou d'une part de savoir, il est alors évident que peu d'apprentissage résulte de l'utilisation de cette méthode et que celui qui se produit effectivement est d'ordinaire sans importance. Les gens apprennent ce qu'ils veulent apprendre, voient ce qu'ils veulent voir et entendent ce qu'ils veulent entendre. On ne peut pas imposer l'apprentissage.

Lorsque nous imposons des idées à des personnes, nous les formons. Lorsque nous créons une atmosphère dans laquelle les gens sont libres d'explorer des idées par le dialogue et l'interaction avec d'autres personnes, nous les éduquons. Très peu d'apprentissage se fait sans l'engagement et l'entendement personnels de la part de celui qui apprend. A moins que ce qui est enseigné ait une signification personnelle pour l'individu, ce dernier l'exclura de son champ de perception. Les gens oublient la plupart du contenu de ce qu'on leur " enseigne " pour ne retenir que le contenu qu'ils utilisent dans leur travail ou celui qui les touche personnellement.

2° principe

L'apprentissage, c'est la découverte de la signification et de l'applicabilité personnelles des idées. - Les individus ont plus de facilité à internaliser et à mettre en application les concepts qui touchent à leurs besoins et à leurs problèmes. L'apprentissage est un processus qui demande l'exploration des idées en regard de soi et de la collectivité de manière que les gens puissent déterminer quels sont leurs besoins, quels objectifs ils aimeraient formuler, quelles questions ils voudraient débattre et quel contenu ils désireraient apprendre. Dans les limites générales d'un programme, c'est l'individu (ou les individus) en apprentissage qui décide ce qui est important et significatif, et c'est lui qui doit le découvrir.

3° principe

L'apprentissage (changement de comportement) est une conséquence de l'expérience. - Les gens deviennent responsables lorsqu'ils ont véritablement assumé leur responsabilité; ils deviennent indépendants lorsqu'ils ont fait l'expérience d'un comportement indépendant; ils deviennent compétents lorsqu'ils ont connu le succès;

ils commencent à se sentir importants lorsqu'ils sont importants aux yeux de quelqu'un; ils se sentent aimés lorsque quelqu'un les aime. Les personnes ne changent pas leur comportement tout simplement parce que quelqu'un leur dit comment faire. Pour qu'un apprentissage efficace ait lieu, il ne suffit pas de fournir une information; par exemple: les individus deviennent responsables et indépendants non pas parce que d'autres leur ont dit qu'ils devraient l'être, mais parce qu'ils ont connu la responsabilité et l'indépendance véritable.

4° principe

L'apprentissage est un processus de coopération et de collaboration. - La coopération engendre l'acquisition du savoir. " Deux têtes valent mieux qu'une ". Bien que les gens se plaisent à agir de façon autonome, ils aiment aussi évoluer dans l'interdépendance. Le processus d'interaction semble éveiller la curiosité, le potentiel et l'imagination créatrice chez les individus. Les initiatives de collaboration engendrent la compétence. Au moyen d'initiative semblable les individus apprennnent à formuler des objectifs, à planifier, à établir une interaction et à faire l'essai de la dynamique des groupes pour résoudre des problèmes. Paradoxalement, à mesure que les gens se consacrent à des initiatives de collaboration, ils acquièrent un sens profond de leur propre identité. Ils commencent à se rendre compte qu'ils possèdent une certaine valeur, qu'ils ont quelque chose à offrir et quelque chose à apprendre. Les problèmes qui sont reconnus et définis grâce à une interaction de coopération semblent inciter, voire à pousser les gens à trouver des solutions positives et à mieux s'orienter vers la productivité.

5° principe

L'apprentissage est un processus évolutif. - Il faut du temps et de la patience pour changer le comportement. L'apprentissage n'est pas un processus révolutionnaire. Lorsque de rapides changements de comportement s'imposent, on a souvent recours à des méthodes très structurées au moyen desquelles on tente d'imposer l'apprentissage. On peut douter toutefois de la permanence et de la valeur de cet apprentissage. Un modèle évolutif de l'apprentissage est donné implicitement dans tous les principes et les conditions de l'apprentissage. Les situations d'apprentissage, qui se caractérisent par un dialogue libre et ouvert, la confrontation, l'acceptation, le respect, le droit de commettre des erreurs, la découverte de soi, la coopération et la collaboration, l'ambiguité, l'évaluation en commun, l'engagement positif et personnel, la confiance en soi et l'absence de menace, sont de nature évolutive.

6° principe

L'apprentissage est quelquefois pénible. - Le changement de comportement nécessite souvent l'abandon de vieilles et confortables habitudes de croire, de penser et d'évaluer. Il n'est pas facile de se départir des méthodes familières d'action pour adopter un nouveau comportement. Il est souvent "nettement" inconfortable de se partager ouvertement, de livrer ses idées à un groupe en vue d'un examen au microscope et d'affronter, en toute franchise, d'autres personnes. La souffrance est souvent nécessaire pour qu'il y ait croissance. Toutefois, le pénible effort qu'exige la séparation de l'ancien et du confortable est généralement suivi de la satisfaction et de la joie que procure la découverte d'une idée en évolution ou d'un soi qui change.

7° principe

L'une des plus grandes ressources de l'apprentissage, c'est celui-là qui apprend. - Dans le siècle où nous vivons, alors que les moyens d'enseignement, les manuels et les conférenciers reçoivent tant d'attention, on a tendance à oublier la ressource la plus riche peut-être de l'apprentissage: la personne même qui apprend. Il se trouve chez tout individu une accumulation d'expériences, d'idées, de sentiments et d'attitudes, y compris une riche réserve de matériel utile à la solution des problèmes et à l'apprentissage. Trop souvent, cette réserve est à peine exploitée. L'apprentissage est à son meilleur dans les situations qui permettent aux gens de devenir accessibles à eux-mêmes, de puiser à même leur propre recueil de renseignements et de partager ces données avec les autres au moyen d'une interaction de coopération.

8° principe

Le processus de l'apprentissage est émotionnel aussi bien qu'intellectuel. - L'apprentissage subit l'influence de l'état global de l'individu. Les personnes sont des êtres sensibles aussi bien que pensants; lorsque leurs sentiments et leurs pensées sont en harmonie, ils se trouvent dans la meilleure condition d'apprentissage. Afin de créer des conditions optimales au sein d'un groupe pour que l'apprentissage se produise, il faut placer les individus au-dessus de l'objectif. Quel que soit le but poursuivi par un groupe d'individus, il ne peut être atteint efficacement lorsque d'autres facteurs s'y opposent. Si le groupe projette d'élaborer une tâche et de l'accomplir, son but ne sera pas pleinement atteint si les membres ne s'accordent pas et travaillent les uns contre les autres.

Lorsque le groupe se propose de discuter honnêtement et raisonnablement de questions et de problèmes d'actualité dans un domaine quelconque, il ne pourra y parvenir si les membres craignent de communiquer ouvertement. Des entraves à la communication existent entre les individus, et il faut s'attaquer aux problèmes individuels qui pourraient se trouver au sein du groupe avant de s'occuper des " questions officielles ". On peut avancer que, dans chaque groupe, quels que soient les problèmes individuels qui s'y trouvent, la capacité intellectuelle collective demeure suffisante pour permettre aux membres de ce groupe d'acquérir l'information et la compétence. Cependant, pour favoriser la meilleure acquisition et internalisation des idées, il paraît raisonnable de régler les problèmes individuels d'abord.

9° principe

Les méthodes employées pour résoudre les problèmes et acquérir la connaissance sont très personnelles et individuelles. - Chaque individu possède ses propres façons de résoudre les problèmes et d'acquérir la connaissance. Certaines méthodes personnelles employées pour apprendre et pour résoudre les problèmes sont fort efficaces. Il faut aider les gens à définir et à s'expliquer clairement à eux-mêmes leurs façons habituelles d'aborder les questions pour qu'ils puissent résoudre leurs problèmes et apprendre avec plus d'efficacité. A mesure que les individus prennent conscience de leur propre façon d'apprendre et de résoudre les problèmes, et qu'ils deviennent accessibles aux méthodes appliquées par d'autres, ils peuvent modifier et perfectionner leurs manières d'agir afin de pouvoir les employer avec plus d'efficacité.

CONDITIONS QUI FACILITENT L'APPRENTISSAGE

1ere condition

L'apprentissage devient plus facile dans une atmosphère qui encourage les gens à être plus actifs. - Le processus d'apprentissage fonctionne bien lorsque la présence du maître (animateur du groupe) et ses paroles ont moins d'influence, et que l'on fait plus confiance aux individus pour trouver d'autres choix et des solutions qui leur conviennent. En écoutant parler les individus et en leur permettant d'utiliser le maître (animateur de groupe) ainsi que le groupe comme ressource et terrain d'essai, on facilite l'exploration positive des idées et la découverte de solutions aux problèmes. Les personnes ne sont pas des réceptacles actifs ou réactifs dans lesquels on peut verser les " bonnes " valeurs, les " bonnes " réponses et les " bonnes " manières de penser. Les individus sont des êtres actifs et créateurs qui réclament l'occasion de déterminer quels sont les buts à poursuivre, les questions à débattre et les moyens de s'évaluer eux-mêmes. Ils apprennnent lorsqu'ils ont l'impression de participer aux événements, lorsqu'ils sont engagés personnellement. L'apprentissage ressort des personnes; il ne leur est pas imposé.

2° condition

L'apprentissage devient plus facile dans une atmosphère qui encourage et facilite la découverte, par l'individu, du sens personnel des idées. - Cela signifie que le maître (animateur de groupe) aide les individus à découvrir la signification personnelle qu'ont pour eux les idées et les évenements, plutôt que de les diriger ou les manoeuvrer. Le maître crée une situation dans laquelle les personnes ont la possibilité d'exprimer leurs besoins librement plutôt que de se les voir dicter.

Quel que soit le degré de tolérance ou le manque de structure dans un travail d'apprentissage, on trouve des objectifs sous-entendus dans le travail lui-même; l'animateur de groupe (le maître) n'agit jamais sans but. L'apprentissage se produit lorsque les objectifs du maître permettent, facilitent et encouragent la découverte, par l'individu, de ses propres objectifs et du sens personnel des événements. L'art d'aider les autres à changer leur comportement exige l'élaboration d'objectifs qui offrent une liberté d'action suffisante pour que les personnes puissent explorer et internaliser un comportement qui leur soit à la fois satisfaisant et profitable.

3° condition

L'apprentissage est plus facile dans une atmosphère qui fait ressortir le caractère exclusivement personnel et subjectif de ce dernier. - Dans une situation semblable, chacun a l'impression que ses idées, ses sentiments et ses points de vue ont un sens et une valeur. Il est nécessaire que les gens acquièrent le sentiment que tout ce qui doit être appris n'est ni extérieur ni étranger à eux. Ils acquièrent ce sentiment lorsqu'ils sentent que leurs propres contributions et leur valeur personnel en tant qu'individus sont vraiment appréciées.

4° condition

L'apprentissage est plus facile dans une atmosphère où la divergence est bonne et désirable. - Les situations dans lequelle on insiste sur " la réponse juste ", la " solution magique ", ou " la bonne façon " d'agir, de penser ou de se comporter, restreignent et limitent l'exploration et gênent la découverte.

Si les individus doivent se regarder eux-mêmes, voir les autres et examiner les idées de façon ouverte et raisonnable, ils doivent alors avoir l'occasion d'exprimer leurs opinions quel que soit le degré de divergence de celles-ci. Cela demande une atmosphère dans laquelle les idées différentes peuvent être acceptées (mais pas nécessairement partagées). Il faut que la divergence dans les idées soit acceptée pour que les différences entre les gens le soient aussi.

5° condition

L'apprentissage est plus facile dans une atmosphère où l'on reconnaît uniformément aux personnes le droit de faire des erreurs. - Lorsque les erreurs ne sont pas tolérées, la liberté des personnes et leur consentement à faire des choix se trouvent sérieusement limités. Quand on accepte l'erreur comme un élément nécessaire au processus de l'apprentissage, on favorise le progrès et le changement. La processus d'apprentissage exige l'affrontement d'expériences nouvelles et différentes, l'essai de l'inconnu; il s'ensuit donc nécessairement qu'on doit faire des erreurs. Pour que les gens apprennent, il faut qu'ils aient l'occasion d'explorer des situations et des idées nouvelles sans être frappés d'une pénalité ou d'une punition à la suite d'erreurs qui, en somme, font partie intégrante du travail d'apprentissage.

6° condition

L'apprentissage est plus facile dans une atmosphère où l'on tolère l'ambiguité. - Placés dans une atmosphère rigide et réfractaire les individus sentent qu'ils ne peuvent s'attarder à considérer plusieurs solutions.

Ils se sentent tout à fait inconfortables lorsqu'ils manquent de réponses, et ils ont l'impression qu'on se préoccupe plus des réponses " exactes " que des bonnes réponses. L'exploration ouverte et sans crainte des solutions exige le temps nécessaire à l'étude de plusieurs choix et le temps d'agir sans se sentir pressé par la nécessité de trouver des réponses immédiates ou prochaines.

7° condition

L'apprentissage devient plus facile dans une atmosphère où l'évaluation est un processus coopératif qui tient surtout à l'appréciation de soi. - Puisque l'apprentissage constitue un processus personnel, les individus requièrent alors l'occasion de formuler les critères qui serviront à mesurer leur progrès. Les critères établis par le maître (animateur de groupe) sont, pour la plupart, artificiels et inapplicables aux membres du groupe. On évalue généralement le changement et le progrès dans le comportement par la mesure dans laquelle les individus peuvent régurgiter ce que les autres ont tenté de leur faire absorber à la cuillère. Il est évident que n'importe qui peut jouer le jeu de " donner au maître ce qu'il veut ". Une évaluation plus viable et plus significative se produit lorsque les individus sont libres de s'examiner eux-mêmes et d'analyser leur propre rôle par rapport aux autres. C'est par l'appréciation d'elles-mêmes et l'évaluation de leurs semblables que les personnes parviennent à juger dans quelle mesure elles ont appris et progressé. Par exemple, grâce à des enregistrements sur bobines audio-visuelles ou simplement sonores ou visuelles de leur comportement, elles peuvent se voir elles-mêmes en train d'apprendre. Ces enregistrements fournissent la preuve concrète et tangible du progrès; ils constituent une source riche en matériel utile à l'apprentissage du groupe.

Des perceptions nouvelles se développent, à mesure que les personnes se voient telles qu'elles sont. Pour que l'apprentissage se produise il faut que l'individu dans le groupe se voit lui-même avec exactitude et réalisme. On peut mieux y arriver par l'évaluation de soi-même ainsi que du groupe.

8° condition

L'apprentissage se fait plus facilement dans une atmosphère qui encourage l'ouverture plutôt que la dissimulation du moi. - Pour résoudre des problèmes et apprendre, il faut que les sentiments, les attitudes, les idées, les questions et les préoccupations personnels soient mis en lumière et examinés ouvertement. Dans la mesure où une idée, une pensée, un sentiment ou une attitude se rapportant au sujet à l'étude est refoulé et non exprimé ouvertement, dans cette même mesure les processus d'apprentissage et de découverte sont gênés. Les individus ressentent le besoin de faire l'essai de quelque chose, d'échouer si nécessaire sans risquer d'être humiliés, embarassés ou diminués en tant que personnes. L'ouverture du moi s'accomplit dans une atmosphère qui est exempte de menaces psychologiques. Les individus peuvent s'engager à fond et ouvertement dans le processus d'apprentissage basé sur la collaboration et l'interaction, lorsqu'ils savent que des punitions ou des pénalités d'ordre psychologique ne seront pas appliquées quoi qu'ils disent ou expriment.

9° condition

L'apprentissage se fait plus facilement dans une atmosphère où les gens sont encouragés à mettre leur confiance en eux-mêmes autant qu'en des sources extérieures. - Les personnes deviennent moins dépendantes de l'autorité lorsqu'elles peuvent s'ouvrir elles-mêmes et lorsqu'elles ressentent leur propre valeur en tant que ressource pour l'apprentissage.

Il est important pour les individus de sentir qu'ils ont quelque chose à apporter à la situation d'apprentissage plutôt que d'avoir l'impression que tout apprentissage signifie l'acquisition, par l'entremise d'un agent extérieur, de faits et de connaissances dont on se servira à un moment quelconque dans l'avenir. Les gens apprennent lorsqu'ils commencent à se considérer eux-mêmes comme des sources d'idées et de solutions de choix face à des problèmes. L'apprentissage est rendu plus facile lorsque les individus commencent à puiser des idées en eux-mêmes et chez les autres au lieu de s'appuyer sur le maître (animateur de groupe).

10° condition

L'apprentissage est plus facile dans une atmosphère où les personnes sentent qu'elles sont respectées. - Dans un groupe où l'on accorde une grande valeur à l'individualité des membres et aux rapports qui existent entre eux, les individus se rendent compte que quelqu'un se soucie d'eux. Une expression sincère d'intérêt de la part du maître (animateur), ainsi qu'un climat de chaleur émotionnel, engendrent une atmosphère de sécurité dans laquelle les individus peuvent explorer les idées et rencontrer véritablement d'autres personnes sans aucune crainte. Les confrontations et les divergences de vue deviennent des éléments constructifs dans un groupe où les individus se sentent respectés en tant que personnes. Une atmosphère de sécurité ne doit pas nécessairement exclure les affrontements personnels qui sont des catalyseurs efficaces de l'apprentissage.

11° condition

L'apprentissage est plus facile dans une atmosphère où les personnes se sentent acceptées. - Les individus peuvent changer librement lorsqu'ils sentent que le changement ne leur est pas imposé. Cela peut sembler paradoxal, mais plus on tente de changer les gens, plus ils résistent au changement. Une personne doit être avant de pouvoir devenir. Accepter quelqu'un, c'est lui permettre de conserver ses valeurs et d'être lui-même. Un homme est libre de s'examiner lui-même d'examiner ses valeurs et de changer, lorsqu'il n'est pas forcé de se défendre lui-même ainsi que ses valeurs. Insister sur le changement comporte implicitement un élément de rejet. On dit effectivement à l'individu: " Je ne puis vous accepter tel que vous êtes: vous devez changer. " les personnes ont besoin de sentir qu'elles ont un choix entre changer et ne pas changer. Ce sentiment se développe chez elles lorsqu'elles se rendent compte qu'on les accepte telles qu'elles sont. Lorsque les individus ou leurs valeurs sont attaqués, il est naturel, qu'ils se défendent. Les gens qui sont occupés à se défendre n'ont pas le temps d'apprendre.

12° condition

L'apprentissage est plus facile dans une atmosphère qui permet la confrontation. - Etant donné une communication libre et ouverte ainsi qu'un climat psychologique exempt de menaces, l'individualité propre de chaque personne peut s'exprimer. Il est inévitable que, dans une situation semblable, des personnes se confrontent et des idées s'opposent. Les confrontations favorisent l'apprentissage. Elles fournissent aux individus l'occasion de soumettre leurs idées et de se soumettre eux-mêmes à l'examen et à l'épreuve devant les vues des autres personnes ou du groupe.

Personne n'apprend en s'isolant des autres. L'individu change son comportement, et précise et modifie ses idées d'après les réactions qu'il obtient d'autres personnes. La confrontation est un champ d'essai qui permet aux idées de se synthétiser, aux nouvelles idées de surgir et aux individus de changer.

Conclusion

Un programme éducatif, qui aidera efficacement divers groupes d'adultes à acquérir la compétence nécessaire pour résoudre des problèmes et établir des rapports d'assistance, s'est développé autour des principes, concepts et conditions d'apprentissage qui sont ressortis du projet Operation Mainstream pour la formation en orientation sociale. L'exécution de ce programme éducatif permettra de préciser, de modifier et (ou) de vérifier les principes que nous venons d'étudier. Les auteurs espèrent que l'examen des principes et des conditions de l'apprentissage susciteront, chez le lecteur, quelques réaction et suggestion, et qu'ils encourageront un nouveau point de vue sur l'éducation des adultes.

Module d'apprentissage

MODULE 9

STRATEGIE GENERALE D'EVALUATION DE L'ACTIVITE EDUCATIVE

OBJECTIF TERMINAL

Module 9

- Concevoir la stratégie générale d'évaluation de l'activité éducative

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1. D'énumérer les types d'évaluation qu'ils utilisent et aimeraient utiliser et ceux qu'ils recommandent pour le séminaire EAN 6630	1.1 Exposé: définition des types d'évaluation 1.2 En équipe, identification des types d'évaluation utilisés et souhaités. Choix des types d'évaluation pour le séminaire avec raisons à l'appui. Mise en commun en plénière	1. Enumération en plénière des types d'évaluation utilisés et à utiliser et recommandés pour EAN 6630
2. D'énumérer les niveaux d'évaluation utilisés, ceux qu'ils aimeraient utiliser et ceux qu'ils recommandent pour le séminaire EAN 6630	2.1 Exposé sur les niveaux d'évaluation 2.2 En équipe, énumération des niveaux utilisés, souhaités et simulation EAN 6630 2.3 Plénière, mise en commun	2. Enumération en plénière des niveaux utilisés et souhaités

OBJECTIF TERMINAL

Module 9

Objectif d'unité: concevoir la stratégie générale d'évaluation de l'activité éducative

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
3. Concevoir la stratégie générale d'évaluation de l'étude de cas a) énumérer les décideurs, les décisions à prendre et les niveaux d'évaluation concernés b) énumérer l'information requise c) énumérer les différents niveaux d'évaluation avec . les sujets évalués . les instruments . les informateurs . les moments de l'évaluation	3.1 Exposé sur le processus d'évaluation et les stratégies d'évaluation 3.2 Exercice de conception d'une stratégie d'évaluation appliquée au séminaire EAN 6630	3. Remise du travail du module 9 conforme aux standards de performance décrits à l'objectifs 3
4. Proposer le processus par lequel ils ont l'intention de procéder pour faire clarifier les besoins d'évaluation	4. Travail individuel de réflexion	4. Dépôt du travail du module 9

M9 P2

DEFINITIONS (1)

Evaluation: Processus de collection et d'utilisation d'information dans le but de prendre une décision au sujet d'un fait particulier. (Cronbach)

LES DIFFERENTS TYPES D'EVALUATION

1- Selon le référent qu'elle utilise

Evaluation critériée: Vise à déterminer le degré d'atteinte d'objectifs. Pour ce faire, on utilise un critère ou un seuil de performance.

Evaluation normative: Vise à déterminer l'ordre ou la position relative d'un individu par rapport à un groupe d'individus. On utilisera une norme de groupe.

2- Selon le moment où elle a lieu

Evaluation formative: Système d'évaluation qui consiste à recueillir à plusieurs occasions pendant le déroulement d'un programme ou d'une session, des informations utiles dans le but de vérifier périodiquement la qualité de l'apprentissage du participant.

Evaluation sommative: Evaluation qui survient à la fin d'une étape importante d'un processus; comme la fin d'un programme de perfectionnement par exemple.

(1) Ce texte a été élaboré par M. Guy Demers dans le cadre d'une activité éducative offerte par l'ENAP.

Evaluation diagnostique: Elle a pour but d'expliquer les déficiences décelées par l'évaluation formative.

Evaluation cumulative: Evaluation à caractère sommatif qui survient à des étapes prédéterminées d'une activité de perfectionnement et qui s'additionnent les unes aux autres.

Evaluation ponctuelle: Evaluation ayant pour but de recueillir de l'information dans le but de vérifier le fonctionnement d'un processus. La décision n'est pas immédiate.

Evaluation continue: Evaluation comprenant presque tous les types d'évaluation. Elle se définit comme étant un système cohérant d'évaluations successives avec application immédiate des décisions. Elle se caractérise par un ensemble de décisions à court et à long terme qui concerne la qualité de l'apprentissage du participant.

Préparé par Guy Demers

CADRE DE REFERENCE CONCERNANT LES NIVEAUX
D'EVALUATION D'UN PROGRAMME DE FORMATION DE GUY DEMERS

Ce modèle propose un processus à quatre niveaux. Ces niveaux sont:

1- L'évaluation des réactions des participant

Ce niveau d'évaluation vise habituellement à connaître la réaction immédiate du participant à des points divers de la tenue d'une activité de perfectionnement. Entre autres points, il est souvent utile de connaître comment le participant réagit aux objectifs, au contenu, à l'animation, à l'organisation matérielle, etc... La cueillette des informations relatives à cette phase de l'évaluation peut se faire à différents moments pendant la tenue de l'activité ou encore le plus tôt possible suivant la tenue de l'activité.

2- L'évaluation des apprentissages des participants

Ce second niveau d'évaluation vise à connaître quels types d'apprentissages les participants ont eu l'occasion de faire avec la tenue de l'activité de perfectionnement. En d'autres mots, quels sont les principes, les techniques et autres éléments, les participants ont-ils retenus? Il est à noter que ce niveau d'évaluation ne nous demande pas de vérifier si ces apprentissages sont appliqués au travail; nous verrons cela plus loin. Toutefois, un prétest est presque toujours nécessaire pour nous aider à analyser les apprentissages effectués lorsque nous étudierons les résultats de post-test.

3- L'évaluation du transfert des apprentissages ou encore des comportements reliés aux apprentissages

Ce niveau touche l'utilisation effective des principes, des techniques et autres éléments appris lors de la tenue de l'activité, utilisation donc de ces apprentissages dans les tâches de chaque participant.

Ce niveau d'évaluation est plus difficile à atteindre selon les experts que les deux premiers parce qu'il demande une approche plus scientifique et doit tenir compte de plusieurs facteurs dont nous reparlerons. Pour l'instant, il est important de dire que, comme pour l'évaluation des apprentissages, il est presque toujours nécessaire de procéder par pré-test et post-test afin d'obtenir des données plus précises.

4. L'évaluation des "résultats de l'activité sur l'organisation

Ce niveau d'évaluation devrait aider l'organisation à déceler les effets de l'activité de perfectionnement dans son milieu.

C'est sans doute le niveau le moins approfondi de presque toute la littérature sur le sujet. Peut-être, est-ce que l'évaluation des effets sur l'organisation implique beaucoup de gens et vise souvent des points tels: la réduction des coûts, la réduction de la mobilité et de l'absentéisme, augmentation dans la qualité et la quantité de la production, une plus grande prise de conscience de l'individu à contribuer aux résultats de l'organisation, etc...

Il existe tout de même des expériences faites sur ce point et nous analyserons les éléments fondamentaux de ce niveau d'évaluation.

NIVEAUX - MECANISMES D'EVALUATION

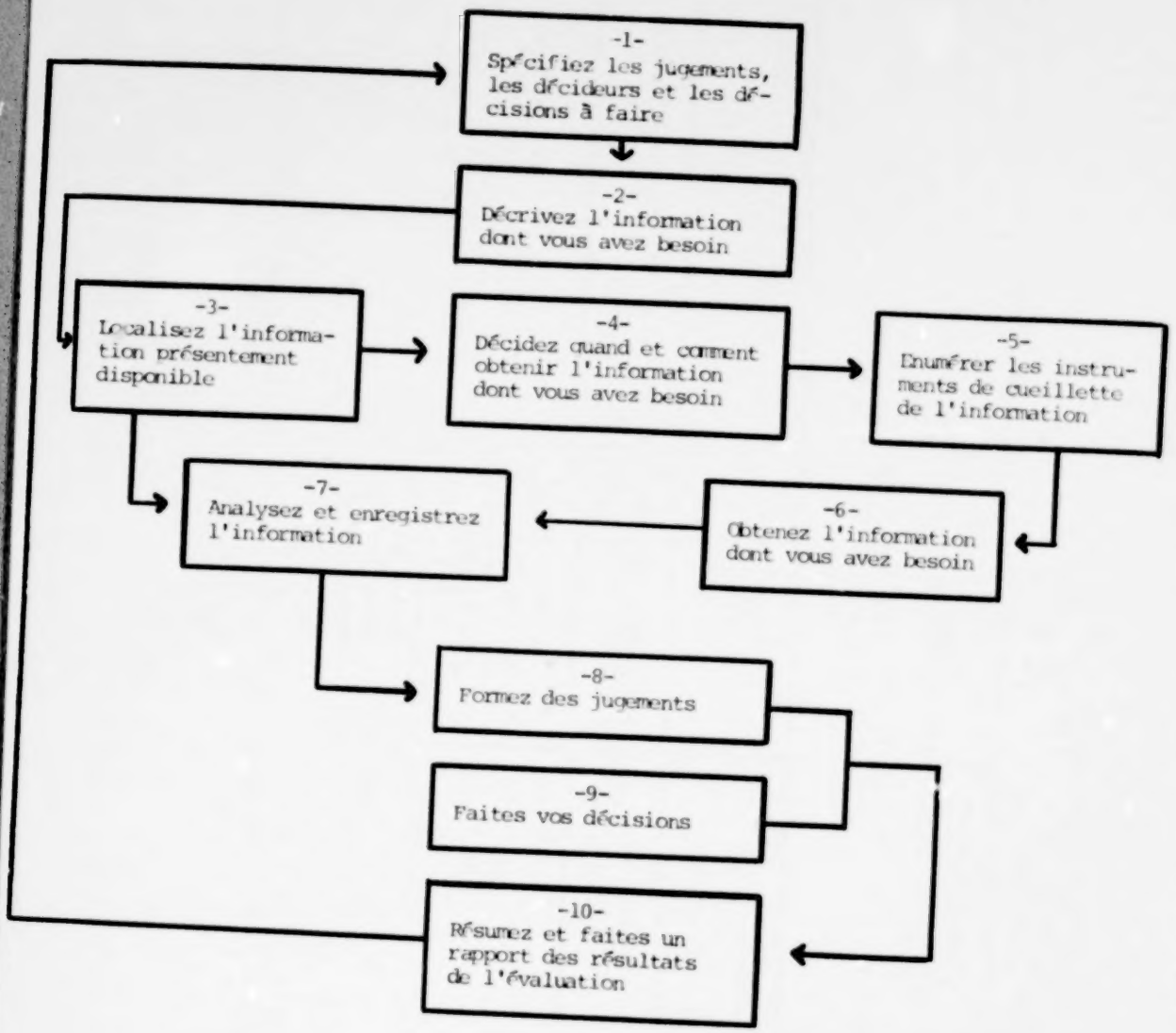
DE GUY DEMERS

NIVEAUX	INSTRUMENTS	SUJETS D'EVALUATION	INFORMATEURS	MOMENTS
Réactions	A) Sur une base individuelle 1- Cueillette formelle et/ou informelle (verbale) de données	Tous évènements pertinents à la session dont:	Participants (Animateur)	- En cours de session - A la fin de la session
	2- Questionnaire	- objectifs - contenu - stratégie - animateur - organisation matérielle	Participants	- A la fin de la session - Après X temps
	B) En terme de groupes	Idem	Idem	- Après X temps
Apprentissage	- Questionnaire - Test "standardisé" et "maison" - Etude de cas - Mise en situation	- connaissances - habiletés - attitudes	Participants	- Avant la session - Pendant la session - A la fin de la session - Après X temps
Transfert	- Solution à des problèmes réels - Entrevue individuelle	- connaissances - habiletés - attitudes	- les participants - les pairs - les subordonnés - les supérieurs	- Après X temps

M9P8

NIVEAUX	INSTRUMENTS	SUJETS D'EVALUATION	INFORMATEURS	MOMENTS
Transfert (suite)	Observation	- connaissances - habiletés - attitudes	Participants	- Après X temps
Impact du programme	- Entrevue - Observation - Questionnaire	Changements dans l'organisation	Les membres de l'organisation	- Après X temps
	Etude de documents	Changement dans l'organisation	Les documents	- Après X temps
		- indices de changements - modification de structures, de politiques, de tâches - nouveaux programmes de perfectionnement - diminution de coûts		

PROCESSUS D'EVALUATION



Tiré de TENBRINK, TERRY D. Evaluation, a practical guide for teachers. McGraw-Hill Company, 1974.

Traduit de l'anglais par Guy Demers.

EXEMPLE DE TRAVAIL REALISE PAR UN ETUDIANT

Tableau 1: NIVEAUX-MECANISMES D'ÉVALUATION

NIVEAUX	INSTRUMENTS	SUJETS D'ÉVALUATION	INFORMATEURS	MOMENTS
Réactions	A)Sur une base individuelle: cueillette formelle et/ou informelle de données	Tous évènements pertinents à la session dont: - objectifs - contenu - stratégie - animateur - orgranisation matérielle	Les contremaîtres (animateur)	- en cours de session - à la fin de la session
	B)En terme de groupe	Idem	Idem	- à la fin de la session
Apprentissage	- Entrevue - Etude de cas - Mise en situation	- connaissances - habiletés - attitudes	Les contremaîtres	- avant la session - pendant la session - à la fin de la session de formation
Transfert	- réalisations à travers les compte-rendu de tenue de réunion	- connaissances: déroulement d'une réunion - habiletés à déléguer et à prendre des décisions - attitudes face à l'animation de l'équipe	- les contremaîtres - les contremaîtres généraux - les surintendants	Suite aux tenues de réunions à travers leur compte-rendu
Impact du programme	- entrevue - observation	- dans l'organisation du travail du contremaître - au niveau de la productivité de l'équipe (CM/employés)	-les surintendants - les contremaîtres généraux - les contremaîtres - les employés	- après 2 à 3 mois

Tableau 1A:Grille diagnostic d'une stratégie d'apprentissage		
Dimensions	**Observations**	**Impacts** **Format**
1. Objectifs	-cognitifs (92.8%):- informations verbales 14.3% - habiletés intellectuelles 71.4% - srtatégies cognitives 7.1% - affectifs (7.2%): - attitudes	- 2 jours ou 2 nuits (pour les contremaîtres de nuit) - supervision pour la première réunion au besoin - support au besoin
2. Clientèle	- 12 contremaîtres généraux - 69 contremaîtres entre 35 et 55ans - scolarité: secondaire et 12e année	- jour/nuit - sur semaine
3. Formateurs	- expert du contenu - familiariser avec l'approche de formation sur mesure - connaissances de la clientèle et de l'apprenant adulte - expérience en intervention/animation	- selon le format défini
4. Matériel	-locaux, tableaux, rétro-projecteur - photocopies des notes	- jour/nuit
5. Contexte	- période de réorganisation - stress élevé chez les contremaîtres - on leur en demande beaucoup - besoin de formation pour les tenues de réunion est un besoin pressant ressenti par eux - leurs supérieurs sont prêts à les supporter	- délai raisonnable

Tableau 1B:Grille diagnostic d'une stratégie d'apprentissage			
Impacts			
Principes	**Méthodes**	**Techniques**	**Média**
-tenir compte du vécu des contremaîtres - considérer leurs besoins - transmettre les connaissances et les habiletés nécessaires	- affirmatives - interrogative - actives	- exposé - participation - simulation - discussion	- notes - acétates - observations - exercices - guides de discussion
- baser sur l'expérience des contremaîtres - tenir compte de leurs acquis - faire le lien entre la théorie et la pratique	- affirmatives - interrogatives - actives	- exposé - mise en situation - paticipation - discussion	- notes - acétates - observations - exercices - guides de discussion
-connaître le profil des apprenants adultes -être à l'écoute des besoins de l'adulte - rencontrer les objectifs définis - valoriser l'expérience de l'apprenant	- affirmatives - interrogatives - actives	- exposé - mise en situation - paticipation - discussion	- notes - acétates - observations - exercices - guides de discussion
- varier les méthodes et techniques afin de respecter les différents processus d'apprentissage chez l'adulte	- affirmatives - interrogatives - actives	- exposé - mise en situation - paticipation - discussion	- notes - acétates - observations - exercices - guides de discussion
- répondre aux besoins des contremaîtres	- affirmatives - interrogatives - actives	- exposé - mise en situation - paticipation - discussion	- notes - acétates - observations - exercices - guides de discussion

STRATÉGIES ET MÉDIA

OBJECTIF: 1.1 Le contremaître sera capable d'identifier les différents types de réunion nécessaires à sa pratique (information verbale)

STRATÉGIE	MÉTHODE ET TECHNIQUE	STIMULI	CHOIX DE MÉDIA POSSIBLE
MOTIVATION Faire connaître aux contremaîtres l'objectif de la leçon. Faire connaître à quoi sert l'identification des différents types de réunion. Etablir le lien entre leurs réunions et les différents types de réunions.	Méthode: affirmative et interrogative Technique: exposé questions	Verbal écrit Verbal parlé Visuel fixe	Acétates Exposé Textes
ACQUISITION Décrire les objectifs et les applications des différents types de réunion Faire ressortir les similitudes et les différences entre chacuns des types	Méthode: affirmative et interrogative Technique: exposé questions discussion	Verbal écrit Verbal parlé Visuel fixe	Acétates Exposé Textes
PERFORMANCE Résumer les différents types de réunions.	Méthode: affirmative et interrogative Technique: questions discussion	Verbal parlé Verbal écrit	Feuilles d'exercices

Module d'apprentissage

MODULE 10

Conception et évaluation des objectifs intermédiaires de l'activité éducative

OBJECTIF TERMINAL

Module 10

Concevoir partiellement le programme détaillé de l'activité éducative

objectif d'unité

déterminer les objectifs intermédiaires de quatre objectifs terminaux

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1. Décomposer deux objectifs terminaux de type "information verbale" de leur étude de cas: a) Cette décomposition respectera la méthodologie de Brien et sa théorie en page 5, module 15. b) Les objectifs intermédiaires respecteront les trois premiers critères de Surco (module 7) et leur classe taxonomique selon Brien sera nommée (module 7). c) La présentation des deux décompositions sera faite conformément au diagramme en page 4, module 13.	1.1 Introduire l'utilité de décomposer les objectifs terminaux. 1.2 Rappel de la classification des objectifs par Brien. 1.3 Rappel des critères de qualité Surco pour définir les objectifs. 1.4 Résumé de la pensée de Brien pour décomposer les objectifs "information verbale". 1.5 Présentation de la méthodologie et technique de Brien, étude du cas de Brien, module 15 - page 4. 1.6 Exercice en équipe de décomposition de l'objectif terminal #3 du séminaire EAN 6630.	1. Présentation des deux diagrammes de décomposition de deux objectifs terminaux conformément aux standard.

M10-P1

OBJECTIF TERMINAL

Module 10

Concevoir partiellement le programme détaillé de l'activité éducative

objectif d'unité

déterminer les objectifs intermédiaires de quatre objectifs terminaux

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
2. Décomposer deux objectifs terminaux de type "habiletés intellectuelles" selon Brien à partir de leur étude de cas et l'objectif "attitude" .Cette décomposition sera faite selon la théorie de Brien, p.65 à 71, et la méthodologie et technique de Brien en page 7, module 15. .Cette décomposition sera présentée selon un diagramme conforme à celui utilisé en page 8 et 9, module 15. .Les objectifs intermédiaires seront formulés conformément aux trois premiers critères de Surco (module 7).	2.1 Résumé de la pensée de Brien pour décomposer des objectifs "habiletés intellectuelles" et attitudes. 2.2 Présenter la méthodologie et technique de Brien. 2.3 Analyse du cas soumis par Brien. 2.4 Exercice avec un objectif terminal "habiletés intellectuelles" du séminaire EAN 6630 2.5 Faire la décomposition de trois objectifs terminaux de l'étude de cas des étudiants (deux habiletés intellectuelles et un objectif attitude).	2. Présentation des deux diagrammes de décomposition d'objectifs terminaux "habiletés intellectuelles".

M10 P2

OBJECTIF TERMINAL

Module 10

Les étudiants seront capables de proposer une mesure de l'atteinte d'objectifs intermédiaires (4) selon R. Brien.

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
3 - Résumer en ses propres mots la méthodologie de R. Brien	3 - Etude du volume R. Brien chapitre V, exposé du professeur et discussion	3 - Résumé réalisé en groupe.
4 - Elaborer des mesures d'évaluation des 5 objectifs intermédiaires selon la méthodologie de R. Brien.	4 - Travail en équipe avec exercices, travail individuel.	4 - Travail individuel à réaliser selon les cinq objectifs intermédiaires retenus aux objectifs précédents du module.

LA DETERMINATION DES OBJECTIFS INTERMEDIAIRES

selon Robert Brien

RESUME DE LECTURE DU VOLUME DESIGN PEDAGOGIQUE

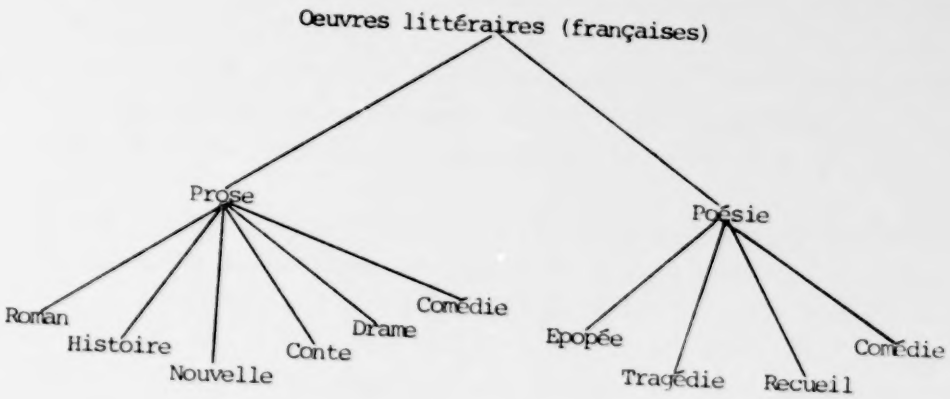
de Réjean Dionne

Selon D.P. Ausubel, le facteur déterminant de l'apprentissage des personnes est le bagage de connaissances détenues par celles-ci. Selon Ausubel, les nouvelles connaissances semblent toujours s'élaborer à partir de la modification ou la combinaison de connaissances déjà détenues par les individus. R. Brien fait le lien entre cette conception et l'opinion des pédagogues valorisant l'importance de partir du connu des étudiants pour leur apprendre des connaissances nouvelles.

L'intérêt à décomposer les objectifs terminaux en objectifs intermédiaires est d'identifier les connaissances déjà détenues par les étudiants et d'atteindre l'objectif terminal à l'aide des objectifs intermédiaires, relais entre les acquis des étudiants et l'objectif terminal.

Ce cheminement à travers les objectifs intermédiaires peut se représenter sous forme de graphique que Robert Brien appelle une hiérarchie d'apprentissage, c'est-à-dire une structure qui permet de visualiser les liens entre les objectifs intermédiaires. L'exemple cité par R. Brien dans son volume permet d'expliciter le concept.

Exemple



Objectif terminal

Rédiger un texte de deux ou trois pages faisant ressortir, par étude comparée, les caractéristiques des genres littéraires.

Objectifs intermédiaires

1. Définir en ses propres mots la notion d'oeuvre littéraire.
2. Définir en ses propres mots les notions de prose et de poésie telles que présentées au cours.
3. Définir en ses mots les notions: roman, histoire, nouvelle, conte, drame, épopée, tragédie et recueil.

L'exemple utilisé par R. Brien nous permet de visualiser les liens qui existent entre les objectifs intermédiaires 1, 2 et 3. Ces notions de comédie, épopée, tragédie, recueil et comédie ont un lien de subordination avec le concept de poésie, lequel est subordonné à

celui d'oeuvre littéraire. Le concept d'oeuvres littéraires est plus général et il englobe celui de poésie, c'est pour cette raison que le concept poésie est subordonné à oeuvres littéraires.

Les hiérarchies d'apprentissage seront donc faites afin de visualiser les liens de subordination entre les objectifs intermédiaires et suggérer ainsi une séquence de diffusion des objectifs intermédiaires.

Les études de D.P. Ausubel et de R.M. Gagné citées par R. Brien permettent de constater que les hiérarchies de connaissances s'élaborent différemment selon la classe taxonomique de chacun des objectifs. D.P. Ausubel a poussé sa réflexion sur les objectifs de type "information verbale" et R.M. Gagné sur les "habiletés intellectuelles". Ces travaux ont permis de mieux comprendre comment bâtir des hiérarchies de connaissances dans ces domaines.

R. Brien nous suggère des techniques de conception des hiérarchies de connaissances de types "information verbale" et "habiletés intellectuelles" qui s'appuient sur les travaux de ces chercheurs.

A. Conception d'une hiérarchie de type "information verbale"

1. Choisir un objectif terminal de type "information verbale".

2. "Brainstorming"afin d'énumérer toute notion, concept, etc. en relation avec l'objectif terminal et qui devraient être détenus par l'individu qui veut démontrer la capacité décrite par l'objectif terminal.

3. Identification des liens de subordination entre les notions énumérées. Ce travail se déroule jusqu'à ce qu'on ait trouvé les connaissances préalables que devront détenir

les étudiants avant d'entreprendre l'apprentissage de cet objectif terminal.

4. Conception du graphique et mise en valeur des liens entre les notions (idées, propositions et ensembles de propositions).

5. Formulation des objectifs (selon Surco) reliés aux notions retenues et établissement de la séquence de diffusion des objectifs intermédiaires.

R. Brien souligne qu'il n'est pas nécessaire de formuler des objectifs intermédiaires à tous les "noeuds" du graphique (lien entre deux notions). Le choix des notions les plus déterminantes pour atteindre l'objectif terminal est suggéré. Il ne faut pas oublier que chaque objectif intermédiaire génère l'élaboration d'une stratégie d'apprentissage spécifique.

L'étude de l'exemple utilisé par R. Brien et que nous avons présenté dans ce texte concernant les genres littéraires vous permettra de constater que l'objectif terminal est reproduit au bas du graphique et non au sommet.

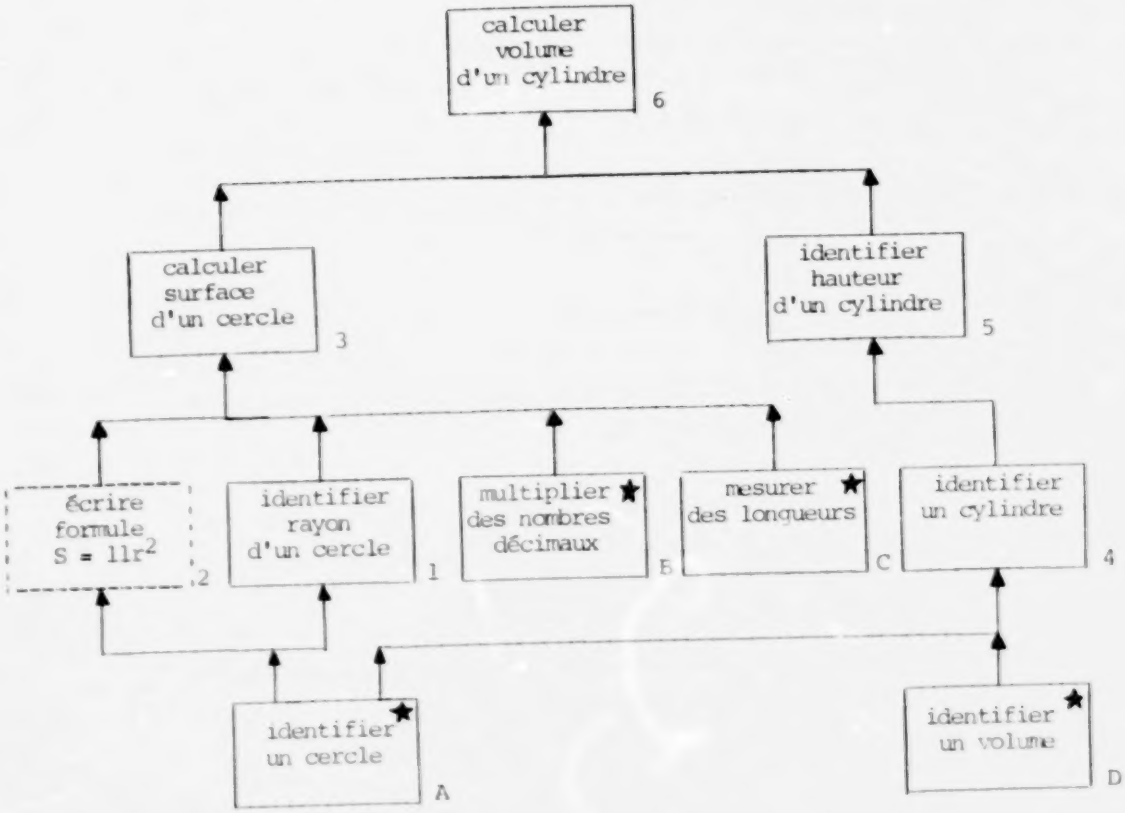
Cette façon de visualiser une hiérarchie de connaissances de type "information verbale" signifie que nous essayons lors du "brainstorming" de trouver des notions plus générales, plus englobantes que celle décrite par l'objectif terminal, notions que l'on espère retrouver dans les acquis de l'étudiant avant d'entreprendre l'apprentissage du cours ou de l'objectif terminal concerné. Le professeur débutera son enseignement par la notion la plus générale et au sommet du graphique.

B. Conception d'une hiérarchie d'habiletés intellectuelles

Les habiletés intellectuelles font appel à des savoir faire intellectuels, c'est-à-dire à une capacité de réaliser des opérations intellectuelles complexes.

La décomposition d'un objectif terminal de type "habiletés intellectuelles" consiste donc à décomposer l'habileté complexe en sous habiletés jusqu'à ce que nous ayons atteint les capacités préalables que devront détenir les étudiants pour débuter le cours ou l'objectif terminal.

L'exemple cité par R. Brien dans son volume permet de visualiser le graphique de la hiérarchie de connaissances


calculer volume d'un cylindre
6
calculer surface d'un cercle
3
identifier hauteur d'un cylindre
5
écrire formule S = πr²
2
identifier rayon d'un cercle
1
multiplier des nombres décimaux
B
mesurer des longueurs
C
identifier un cylindre
4
identifier un cercle
A
identifier un volume
D

a) L'objectif terminal

Calculer le volume d'un cylindre.

b) Les objectifs intermédiaires

1. Cinq illustrations de cercles étant présentées, identifier dans chacune d'elles le rayon du clercle. (Concept défini)

2. Ecrire la formule pour le calcul de la surface d'un cercle. (Proposition)[1]

3. Cinq illustrations de cercles et une règle graduée en cm étant fournies, calculer la surface des cercles à 5 cm^2 près. Quatre réponses sur cinq devront être correctes. (Règle)

4. Des illustrations de différents solides étant présentées, identifier toutes celles qui représentent des cylindres. (Concept défini)

5. Cinq cylindres marqués de plusieurs lignes étant présentés, identifier sur chacun d'eux la ligne qui représente la hauteur. (Concept défini)

6. Cinq cylindres de différentes dimensions et une règle graduée en cm étant fournis, calculer le volume de chacun des cylindres à 10 cm^3 près. Quatre réponses sur cinq devront être correctes. (Règle d'ordre supérieur)

(1) On utilise des boîtes en traits discontinus pour représenter les informations verbales dans une hiérarchie d'habiletés intellectuelles.

c) Les objectifs pré-requis

A- Plusieurs illustrations de figures géométriques étant présentées, identifier tous les cercles parmi les illustrations. (Concept concret)

B- Dix couples de nombres décimaux étant présentés, multiplier ces nombres à deux décimales près. Huit réponses sur dix devront être correctes. (Règle)

C- Cinq longueurs à mesurer et une règle graduée en cm étant fournies, mesurer chacune des longueurs à 2 cm près. Quatre des cinq réponses devront être correctes. (Règles)

D- Plusieurs objets à 2 ou 3 dimensions étant présentés, identifier tous les solides. (Concept concret)

L'analyse du graphique d'une hiérarchie d'habiletés intellectuelles vous permet de constater que contrairement à un objectif terminal de type "information verbale", les objectifs de type "habiletés intellectuelles" sont au sommet du graphique. Dans le cas d'un objectif de type "information verbale", le sommet du graphique est représenté par la notion la plus englobante, la plus générale.

R. Brien dans son volume nous suggère une technique pour élaborer une hiérarchie d'habiletés intellectuelles:

1. Choisir un objectif d'habiletés intellectuelles dépendamment de la sous-classe (règle d'ordre supérieur, règle ou concept). On décompose lorsqu'il s'agit d'une règle en différentes étapes l'exécution de l'habileté intellectuelle.
   Dans le cas d'un concept, on donne la

définition. Il est suggéré d'utiliser le"brainstorming" au besoin.

2. Identification des sous habiletés incluses dans les descriptions jusqu'à ce que nous soyons rendus au niveau des pré-requis au cours ou à l'objectif terminal.

3. Construire le graphique en partant de l'objectif terminal à l'aide de la question de R. Gagné:

"Qu'est-ce que l'individu devrait savoir avant que je lui enseigne une habileté X pour que X puisse s'enseigner avec le minimum de directive?"

4. Formulation des objectifs intermédiaires et des préalables selon Surco. Cette étape est suggérée par M. R. Dionne.

C. Les autres hiérarchies de connaissances pour les habiletés motrices, attitudes et stratégies cognitives

Robert Brien ne nous suggère pas de technique pour élaborer ces hiérarchies, le degré d'avancement des recherches en ces domaines semble être moins manifeste, bien que l'auteur nous énumère un certain nombre de recherches sur le sujet.

Les recherches mettent en lumière, toutefois, qu'il est aussi important pour ces hiérarchies d'identifier les acquis préalables des étudiants. La seule hiérarchie où cela ne semble pas avoir été vérifié, est celle concernant les attitudes.

Robert Brien nous encourage toutefois à utiliser notre imagination et notre instruction dans ce domaine. Il manifeste la

conviction que tout programme de formation possède une hiérarchie globale de connaissances qu'il serait utile de mettre en lumière avant de fractionner le programme en objectifs d'unités, objectifs terminaux et intermédiaires.

Module d'apprentissage

MODULE 11

CONCEPTION D'ACTIVITES D'APPRENTISSAGE D'OBJECTIFS INTERMEDIAIRES

OBJECTIF TERMINAL

Module 11

Concevoir partiellement le programme détaillé de l'activité éducative

objectif d'unité

déterminer les stratégies d'apprentissage de trois objectifs intermédiaires

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1- Concevoir 3 stratégies d'apprentissage d'objectifs intermédiaires différemment classés selon la taxonomie de Brien. a) Objectif information verbale b) Objectif habileté intellectuelle c) Objectif attitude - Ces stratégies seront présentées selon la forme présentée par Brien et résumé dans le texte joint à ce module en page 13.	1- Sélectionner parmi les objectifs de votre étude de cas 3 objectifs conformes aux standards demandés. 2- Concevoir la stratégie selon les consignes méthodologiques suggérées par Brien et résumées dans le texte joint au module. 3- Présenter la stratégie selon la forme demandée.	1- Soumettre le travail conforme à l'objectif et ses standards.

SYNTHESE PERSONNELLE DU VOLUME

DESIGN PEDAGOGIQUE DE ROBERT BRIEN

Marie-Claire Thériault

CHAPITRE 6: CHOIX DES STRATEGIES ET MEDIA

1.0 Stratégie d'enseignement

. Selon Gagné, l'apprentissage de toute capacité serait le résultat de l'exécution séquentielle de processus mentaux tels que la formation d'expectatives, l'attention, l'encodage, etc.

. Une stratégie d'enseignement peut se définir comme un ensemble ordonné d'événements d'enseignement susceptibles d'inciter l'activation de ces processus mentaux en vue de la formation d'une capacité. D'où respect de conditions et règles.

2.0 Trois phases de l'apprentissage

. L'apprentissage est considéré comme un processus se déroulant en trois phases généralement consécutives: motivation, acquisition et performance.

. Motivation: dans un premier temps, l'élève doit se former une image ou expectative de ce que l'apprentissage lui permettra de réaliser. Contenu cognitif et affectif. On peut aider l'élève à se former des expectatives en délimitant le contenu d'un cours ou en décrivant, d'une manière valorisante, le comportement qu'il pourra démontrer une fois l'apprentissage réalisé.

. Acquisition: l'acquisition de nouvelles capacités repose d'abord sur une activation des capacités déjà possédées par l'élève et ensuite sur une modification des anciennes capacités pour en former de nouvelles (à ce stade, on utilisera

des descriptions, des exemples, des démonstrations, des diagrammes et des images).

. Performance: la seule façon d'aider l'individu à vérifier si, effectivement, il a atteint une capacité, c'est de l'amener à démontrer sa maîtrise de cette capacité (exercices, problèmes, questions). La rétroaction fournie à l'élève à ce moment lui permet de déterminer s'il est dans la voie de l'atteinte de la capacité ou de la performance désirée et de corriger s'il y a lieu.

3.0 Enseignement d'informations verbales

3.3.1 Images-nom

a) Motivation: donner à l'étudiant un aperçu de ce qu'il pourra faire à la fin de la leçon.

b) Acquisition: présenter le terme à apprendre dans un contexte significatif pour l'étudiant. Utiliser des images.

c) Performance: présentation d'illustrations à compléter, suivie de la rétroaction appropriée. Fournir la description d'objets et demander à l'élève de donner le nom de ces objets. Des répétitions réparties dans le temps semblent favoriser la rétention de noms.

d) Remarques: lorsque plusieurs noms doivent être appris, un apprentissage fractionné du vocabulaire sera préférable à un apprentissage massif.

3.1.4 Règles d'ordre supérieur

a) Motivation: informer l'étudiant du genre de
qu'il pourra résoudre à la fin d

b) Acquisition: rappeler les règles et les infor
sont nécessaires à la solution d
de problèmes.

c) Performance: fournir une variété de problèmes
de même que la rétroaction appro

3.2 Enseignement d'habiletés motrices

a) Motivation: faire une démonstration du compo
du possible par l'atteinte de la

b) et c)
Acquisition,
performance: rappeler les sous-routines néces
sciper l'habileté par parties,
des communications verbales, des
tions, des démonstrations pour c
la routine maîtresse. Faire pra
difficultés parties de l'habile
ment et fournir la rétroaction

3.3 Enseignement d'attitudes

a) Motivation: fournir des illustrations du com
adopter en valorisant ce comport

c) Performance: fournir des situations variées et nouvelles (exemples et non-exemples du concept) et demander à l'étudiant d'indiquer, parmi ces situations, des exemples du concept. Une rétroaction appropriée devra suivre sa réponse.

d) Remarques: des images ou objets formeront le matériel didactique principal de la stratégie d'enseignement des concepts concrets, alors que les mots ou symboles seront le matériel principal de la stratégie d'enseignement des concepts définis.

1.1.3 Règles

a) Motivation: fournir à l'étudiant un aperçu de ce qu'il pourra faire lorsqu'il maîtrisera la règle.

b) Acquisition: rappeler les concepts et les opérations prérequis à l'acquisition de la règle à former. Aider l'élève à associer les concepts et les opérations en fournissant l'énoncé de la règle et des exemples d'application.

c) Performance: fournir à l'étudiant des situations variées et nouvelles et lui demander d'appliquer la règle. Fournir, dans chaque cas, la rétroaction appropriée.

d) Remarques: rappel des pré-requis jugés nécessaires. La prévision de révisions, espacées dans le temps, favorise la rétention de règles.

c) Performance: fournir des exercices sous forme de phrases
à compléter.

3.1 Enseignement d'habiletés intellectuelles

3.1.1 Concepts concrets

a) Motivation: informer l'étudiant qu'au terme de sa leçon,
il pourra identifier, dans un ensemble de
cas, les exemples du concept.

b) Acquisition: rappeler les discriminations nécessaires et
les attributs-critères du concept. Présen-
ter des exemples du concept en faisant res-
sortir les attributs-critères et comparer
ces exemples avec ceux qui n'en sont pas.

c) Performance: présenter des exemples et de non-exemples
du concept et demander à l'étudiant d'iden-
tifier, en lui fournissant la rétroaction ap-
propriée, les exemples du concept.

3.1.2 Concepts définis

a) Motivation: informer l'étudiant, qu'en fin de leçon, il
pourra identifier, parmi plusieurs cas, ceux
qui sont des exemples du concept.

b) Acquisition: rappeler les sous-concepts du concept à for-
mer. Aider l'élève, au moyen de directives,
à associer les sous-concepts en un nouveau
concept.

3.0.2 Idées et propositions

a) Motivation: donner un départ de façon à motiver de la
rale de l'idée ou de la proposition à acqué-
rir.

b) Acquisition: faire un rappel d'un contexte familier à l'é-
tudiant à l'intérieur duquel l'idée ou la
proposition pourra se rattacher. N'utiliser
que des mots significatifs pour l'étudiant.
Utiliser des images et des diagrammes pour
illustrer la nouvelle idée ou proposition.

c) Performance on pourra demander de compléter des phrases
ou des diagrammes illustrant l'idée ou la pro-
position. Demander d'expliquer en ses propres
mots telle idée ou telle proposition. Néces-
sité d'une rétroaction appropriée.

3.0.3 Ensemble d'idées et de propositions interreliées

a) Motivation: définir le contenu à apprendre.

b) Acquisition: fournir un schéma organisateur (connaître en
un ensemble d'idées ou de propositions très
générales présenté en début de cours et qui
fournit les points d'ancrage nécessaires à
la compréhension des idées ou propositions).
Présenter l'information de façon logique et
structurée. Utiliser des graphiques et des
diagrammes pour faire saisir les liens entre
propositions.

b) Acquisition: inciter l'étudiant à se rappeler les informations et habiletés nécessaires à l'atteinte de l'attitude. Inciter l'étudiant à s'identifier à un modèle. Faire accomplir le comportement par le modèle en montrant la satisfaction qu'il en retire.

c) Performance: fournir à l'élève des occasions réelles ou simulées, ou l'attitude peut s'appliquer, et renforcer le comportement désiré.

d) Remarques: dans la plupart des cas, l'enseignement d'attitudes ne se fera pas de façon massive, au cours d'une leçon donnée, mais tout au long d'un cours.

3.4 Enseignement de stratégies cognitives

a) Motivation: donner un aperçu général de la stratégie à apprendre et souligner les avantages que l'utilisation de la stratégie apportera dans l'exécution de tâches.

b) Acquisition: faire le rappel des informations verbales et des habiletés intellectuelles susceptibles d'aider à la formation de la nouvelle stratégie. Décrire la stratégie et donner des exemples d'application.

c) Performance: présenter à l'élève de nombreux cas où la stratégie peut s'appliquer et lui demander de l'utiliser dans ces cas. Fournir la rétroaction appropriée lors de l'application de la stratégie.

d) Remarques: l'apprentissage d'une stratégie cognitive requiert généralement un temps considérable.

4.0 Classification des médias

4.1 Média pour la motivation et l'acquisition:

4.1.1 Visuel fixe: tableau, objet réel, maquette, photo, affiche, diapositive, film fixe, acétate, diagramme.

4.1.2 Visuel animé: démonstration en personne, film 16 mm, film en boucle, vidéo cassette, télévision.

4.1.3 Verbal parlé: exposé, enregistrement magnétique, disque, émission radiophonique.

4.1.4 Verbal écrit: texte.

4.2 Média pour performance

Exercices papier-crayon, exercices en situation, tests automatisés, tests par ordinateur.

4.3 Média pour consultation

Personne-ressource, consultation téléphonique, bibliothèque, centre de média.

5.0 Technique du choix des médias

5.1 Identifier le type de capacité auquel réfère l'objectif.

5.2 Lire les conditions à respecter pour l'enseignement de la capacité et écrire la stratégie de la leçon en termes des événements pour la motivation, l'acquisition et la performance.

5.3 Choix des médias pour la motivation, l'acquisition, la performance et la consultation.

5.4 Ecrire le scénario des activités pédagogiques: après le choix d'un objectif, la technique suggère de déterminer à quelle sorte d'apprentissage (capacité) il réfère. Une fois le genre d'apprentissage établi, il s'agit de déterminer les événements à créer pour faciliter l'atteinte de la capacité. Une fois la stratégie arrêtée, on passe au choix des médias. Pour ce faire, on détermine d'abord les stimuli nécessaires pour véhiculer les événements d'enseignement retenus. Ensuite, on choisit les médias possibles pour la motivation, l'acquisition, la performance et la consultation, en tenant compte des contraintes de coûts, d'espace, et de typologie de la clientèle. Après avoir désigné les médias possibles, il s'agit de choisir parmi ces médias et d'écrire le scénario de la leçon en tenant compte des conditions d'apprentissage requises.

6.0 Remarques

D'abord, il faut souligner que la technique laisse une large place à l'intuition et à l'imagination de concepteur.

De plus, il est à noter qu'il revient au concepteur d'établir si l'ensemble des phases (motivation, acquisition, performance) est nécessaire.

7.0 Conception d'une stratégie d'apprentissage

L'auteur présente sous forme de graphique un format standard illustrant un plan résumé d'une stratégie d'enseignement en page 108 de son volume. Nous sommes d'avis qu'il serait intéressant d'ajouter une variable additionnelle au tableau afin de mentionner les méthodes et techniques d'apprentissage utilisées.

CHOIX DES STRATEGIES ET MEDIA

OBJECTIF: Les chiffres de la population et la superficie de 5 pays étant fournis, calculer la densité de leur population au dixième près. Quatre des cinq réponses devront être correctes (Règle).

STRATEGIE	METHODE ET TECHNIQUE	STIMULI	CHOIX DE MEDIA POSSIBLES
MOTIVATION Présenter des illustrations démontrant la situation démographique qui existe sur le globe terrestre. Faire connaître à l'étudiant l'objectif de la leçon.	Méthode: affirmative et interrogative Technique: exposé, chaîne de questions	Verbal écrit Verbal parlé Visuel fixe	Exposé Diapositives Photos Affiches Films fixes Textes
ACQUISITION Rappeler les concepts préalables de: - superficie totale - population totale Fournir à l'étudiant l'énoncé de la règle impliquée dans le calcul de la densité d'une population et lui fournir des exemples de l'application de cette règle.	Méthode: affirmative Technique: exposé	Verbal parlé Verbal écrit Visuel fixe	Exposé Diapositives Photos Affiches Graphiques Texte Acétate
PERFORMANCE Présenter à l'élève des exercices contenant des problèmes à résoudre et qui portent sur le calcul de la densité de population. Fournir la rétroaction appropriée.	Méthode: active Technique: travail d'équipe (cf M8P18 à P23)	Verbal écrit	Feuilles d'exercices avec corrigé

SCENARIO: Présentation de diapositives qui illustrent la situation démographique qui existe sur la terre, suivie de l'explication de l'objectif du cours. Puis, l'instructeur rappellera les concepts de "superficie totale" et de "population totale", notions préalables à l'atteinte de l'objectif visé. Enfin, par des exemples présentés sur acétates, il démontrera l'utilisation de la règle mathématique du calcul d'une densité de population. Des feuilles d'exercices seront finalement distribuées aux étudiants qui auront à résoudre des problèmes de calcul de densité de population. Des exercices avec corrigé seront inclus parmi les feuilles distribuées.

Module d'apprentissage

MODULE 12

Mon modèle théorique de référence pour concevoir une activité éducative

OBJECTIF TERMINAL

Module 12

Concevoir le modèle théorique et opérationnel qu'ils ont l'intention d'utiliser pour élaborer les activités éducatives

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1- Décrire leur modèle de développement des activités éducatives. Le modèle comportera les différentes étapes d'élaboration, les objectifs et principales tâches de ces étapes. Ce modèle fera appel à l'étude de quatre (4) auteurs et l'influence de ces derniers sera décrite.	1- Les étudiants conçoivent individuellement leur modèle personnel. Les modèles du module ne sont pas les seuls modèles de référence. Les publications de Dionne et celles de Nadeau en présentent d'autres.	1- Travail #3 produit au professeur et conforme aux exigences de l'objectif intermédiaire.

M12 P1

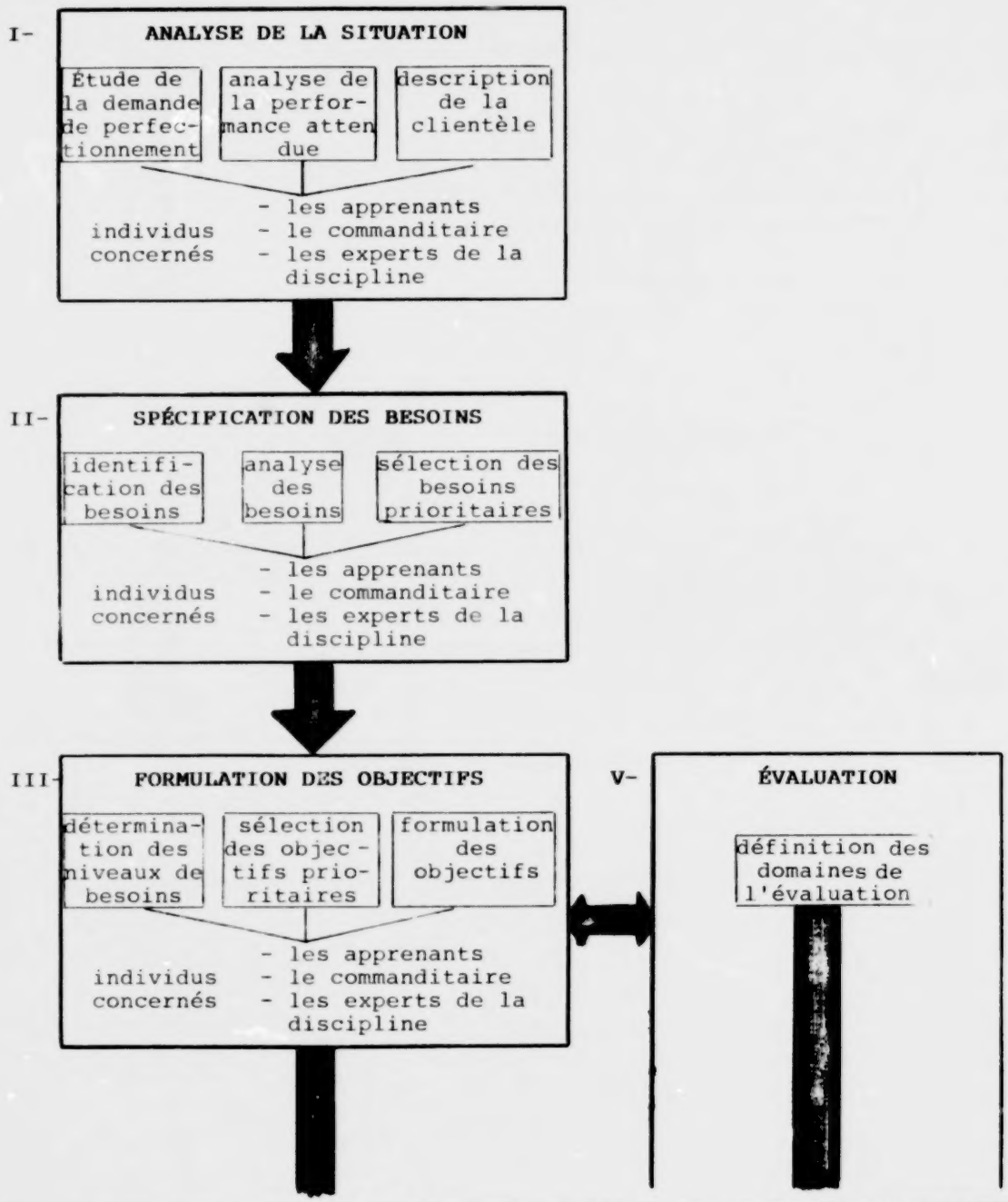
DIFFÉRENTS MODÈLES

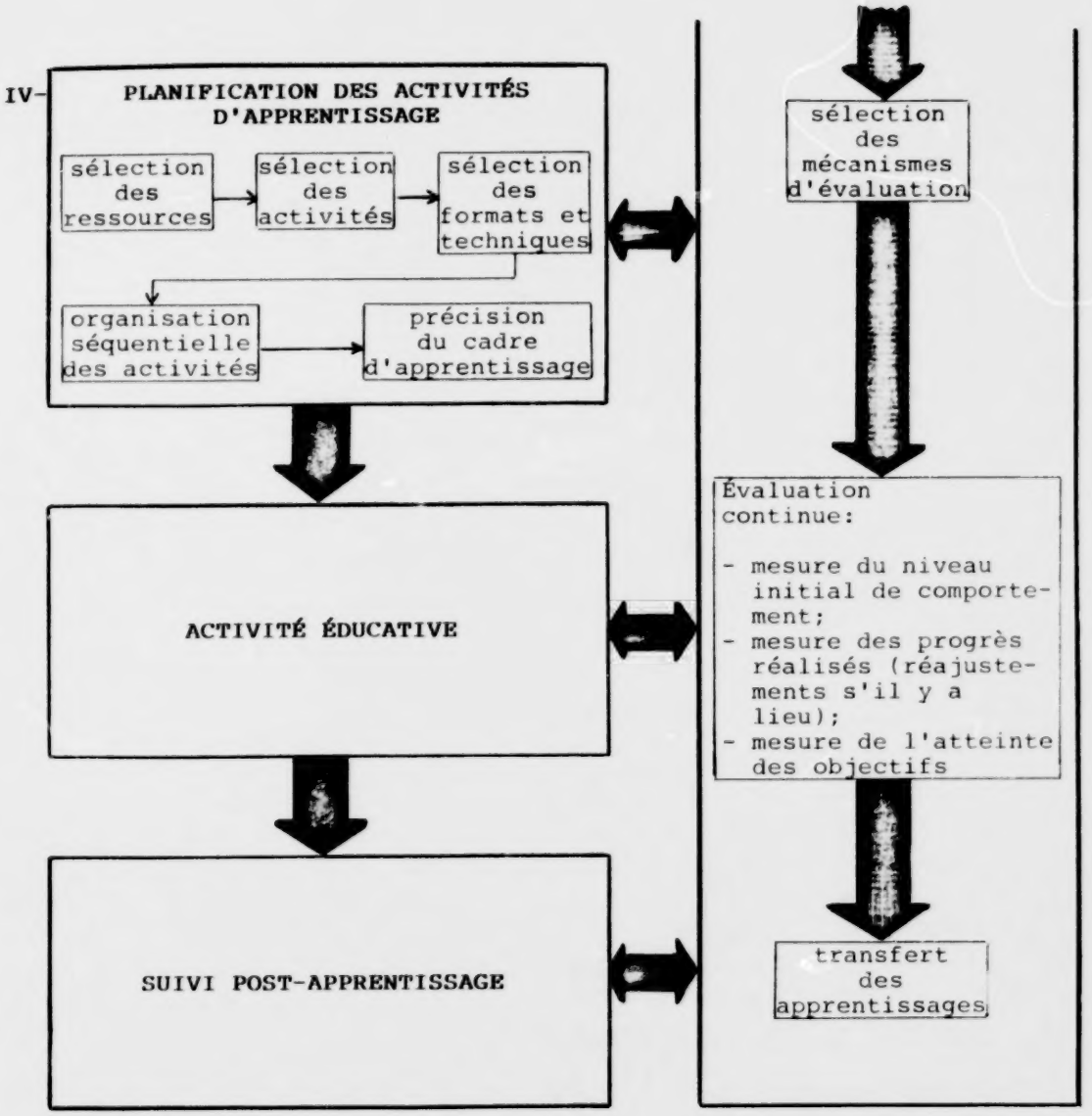
d'élaboration de programmes éducatifs

AUTEUR #1

Un étudiant d'Andragogie

SECTION 3: Modèle d'élaboration d'une activité éducative




IV-
PLANIFICATION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
sélection des ressources
sélection des activités
sélection des formats et techniques
organisation séquentielle des activités
précision du cadre d'apprentissage
ACTIVITÉ ÉDUCATIVE
SUIVI POST-APPRENTISSAGE
sélection des mécanismes d'évaluation
Évaluation continue:
- mesure du niveau initial de comportement;
- mesure des progrès réalisés (réajustements s'il y a lieu);
- mesure de l'atteinte des objectifs
transfert des apprentissages

MODÈLE PERSONNEL

d'élaboration d'une activité éducative

Une étudiante en Andragogie

Nicole Bluteau

1. CONTACT ET TRAVAUX PRÉLIMINAIRES

1.1 **Établir le premier contact**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Établir un climat chaleureux entre les participants	Rencontre du groupe de mères	Échanges
1.2 **Définir et clarifier les besoins de changement**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Évaluer la pertinence de rencontres avec les mères	Questionner les mères sur ce qui devrait être appris	Échanges Réflexion
1.3 **Explorer les possibilités de travail en collaboration**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Examiner les possibilités d'établir une relation de travail efficace	Déterminer les possibilités de temps des mères; Établir un échéancier; Donner un scénario probable des prochaines rencontres	Échanges Entente Fixer la prochaine rencontre

2. ÉTABLIR UNE RELATION D'AIDE À L'APPRENTISSAGE

2.1 **Identification de la situation réelle**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Établir clairement ce qui permet aux mères d'intervenir actuellement avec leur enfant; Prendre conscience d'une connaissance instinctive et d'une connaissance acquise par l'expérience	«Listing» des interventions des mères	Échanges «Brainstorming»
2.2 **Identification de la situation souhaitée**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Établir clairement la situation recherchée	«Listing» des interrogations des mères	Échanges «Brainstorming»
2.3 **Établir la liste des besoins**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Avoir l'inventaire des besoins	Traduire les interrogations des mères en objectifs d'apprentissage	Échanges Faire une synthèse Généraliser
2.4 **Identifier les priorités**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Sélectionner les besoins à satisfaire	Classer les besoins du plus important au moins important	Pondération des critères

3. ÉTABLISSEMENT DU PROGRAMME PRÉLIMINAIRE

3.1 **Traduire les besoins en objectifs d'apprentissage**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Élaborer les objectifs terminaux du programme de formation	Établir les objectifs terminaux; Déterminer la séquence	
3.2 **Identification des stratégies d'apprentissage**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Faire le choix des stratégies, des méthodes	Consulter un inventaire; Établir les méthodes	
3.3 **Identification de la stratégie d'évaluation**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Déterminer le type d'évaluation	Faire une liste des éléments à évaluer; Faire un choix du type d'évaluation	

4. DÉVELOPPEMENT DU PROGRAMME

4.1 **Stratégies d'enseignement**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Développer les stratégies d'enseignement	Concevoir les stratégies	
4.2 **Matériel éducatif**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Développer le matériel	Rédiger les documents pour les mères, pour l'animatrice; Faire dactylographier; Imprimer	
4.3 **Instrument d'évaluation**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Construire l'instrument d'évaluation	Réaliser un questionnaire d'évaluation	
4.4 **Organisation environnementale**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Définir l'endroit le plus propice	Trouver un local; Meubles; Matériel	

5. MISE EN OEUVRE ET FEEDBACK CONTINU

5.1 **Réalisation du programme**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Diffuser le programme	Organiser le local; Animer; Faire compte rendu	
5.2 Feedback continu		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Réajuster continuellement le tir au niveau de la méthodologie	Questionner les mères à la fin de chaque séance; Compiler les résultats	Échanges

6. PROGRAMME DE TERMINAISON

6.1 **Évaluation du programme**		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Vérifier l'atteinte des objectifs; Vérifier la satisfaction des participants	Utiliser le questionnaire prévu; Discussion	
6.2 Fêter la fin du programme		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Consolider des liens entre les mères et l'animatrice	Discuter de la fête souhaitée, dîner, café, etc.	
6.3 Intégration et soutien		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Intégrer dans le quotidien les apprentissages; Soutenir par des visites à domicile cette démarche	Voir avec chaque mère le chemin à entreprendre; Superviser	Échanges
6.4 Évaluation post-programme		
Objectifs	Tâches	Méthodes
Connaître ce qui reste des apprentissages à intervalles réguliers	Rencontres prédéterminées	Discussion libre

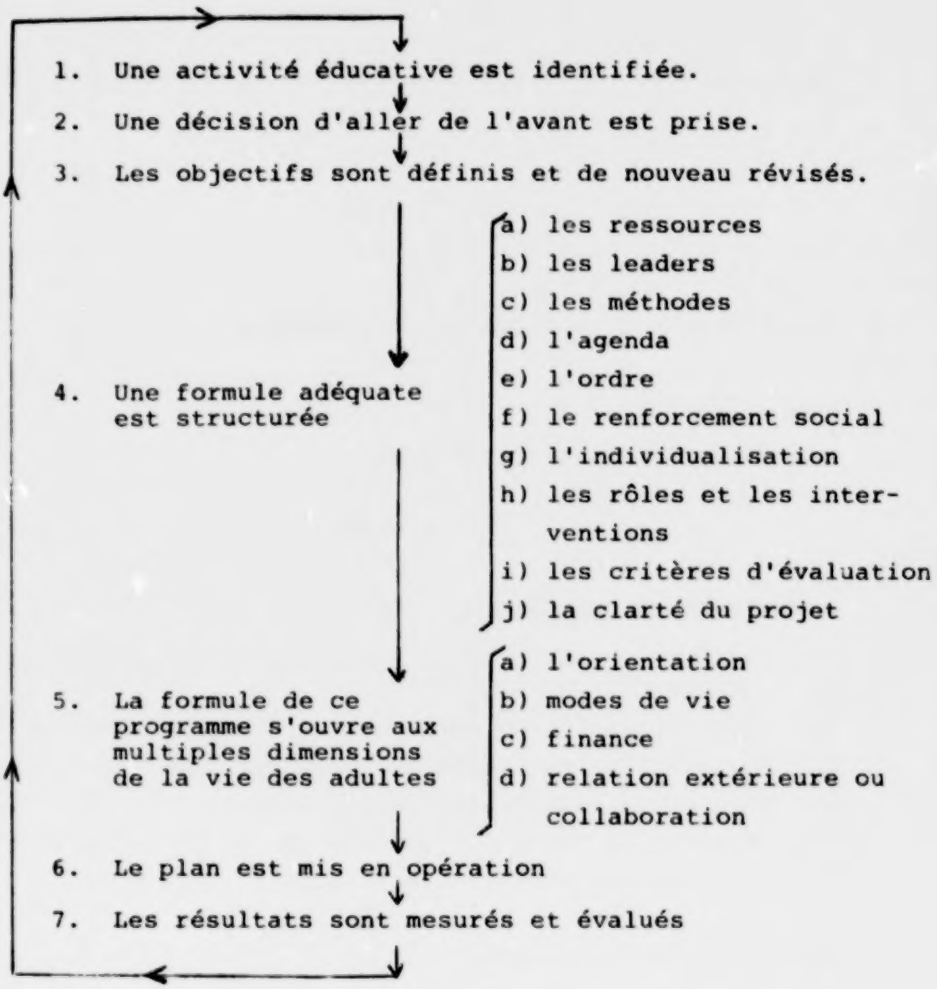
AUTEURS DE RÉFÉRENCE À L'ORIGINE DU MODÈLE DÉCRIT

Principalement Lippitt et Dionne.

Lippitt à cause d'une conception de type animation,
Dionne à cause d'une certaine structure qui manquait à Lippitt.

Par contre, j'ai éliminé beaucoup de sujets à Dionne parce qu'il ne répondait pas à mes besoins: je n'ai pas à soumettre mon projet, ni à faire des prévisions budgétaires, ni à consulter des spécialistes.

Cyrille O. Houle (cf. Bibliographie)



PROGRAMMATION

(Modèle Laforest)
c.f. Bibliographie

1.0 **DÉVELOPPER LE PROGRAMME D'ÉDUCATION DES ADULTES**

- 1.1 Comprendre les directives provinciales
- 1.2 Développer les plans provinciaux
- 1.3 Développer les plans locaux
- 1.4 Exécuter le plan provincial

2.0 **QUANTIFIER LES PARAMÈTRES D'ORIENTATION**

- 2.1 Identifier la population étudiante
- 2.2 Établir les budgets
- 2.3 Identifier les ressources
- 2.4 Évaluer les paramètres
- 2.5 Modifier les valeurs paramétriques

3.0 **IDENTIFIER LES BESOINS**

- 3.1 Identifier les besoins étudiants au niveau du programme
- 3.2 Recueillir les recommandations des professeurs
- 3.3 Recueillir les recommandations des consultants
- 3.4 Identifier les besoins de la société
- 3.5 Dresser la liste des besoins par ordre prioritaire
- 3.6 Choisir les besoins spécifiques à satisfaire

4.0 **PROMOUVOIR LE PROGRAMME**

- 4.1 Développer une politique cohérente d'information
- 4.2 Choisir les objectifs d'information
- 4.3 Produire le matériel d'information

4.4 Rencontrer nouveaux médias
4.5 Rencontrer des groupes
4.6 Rencontrer des individus
4.7 Enquêter
4.8 Campagne publicitaire ou d'information

5.0 **INSCRIRE LES ÉTUDIANTS**

5.1 Accueillir les étudiants
5.2 Intégrer dans le centre

6.0 **PLANIFIER ET RÉALISER**

6.1 Étudier l'adulte
6.2 Identifier les besoins éducatifs immédiats
6.3 Développer un plan d'étude individualisé (classe)
6.4 Opérationnaliser le support logistique

7.0 **RECRUTER ET SÉLECTIONNER LE PERSONNEL**

7.1 Décider du nombre de professeurs nécessaires
7.2 Décider du nombre de paraprofessionnels nécessaires
7.3 Afficher les postes en personnel
7.4 Établir les critères de sélection
7.5 Sélectionner les candidats pour l'entrevue
7.6 Interview des candidats
7.7 Accepter/rejeter les candidats
7.8 Assigner le personnel

8.0 **PERFECTIONNER LE PERSONNEL**

8.1 Établir les objectifs d'apprentissage
8.2 Déterminer le perfectionnement en cours d'emploi

8.3 Choisir le personnel de perfectionnement
8.4 Réaliser le programme de perfectionnement
8.5 Évaluer le programme

9.0 **RÉALISER L'ÉVALUATION TERMINALE**

9.1 Diriger l'évaluation selon les critères internes
9.2 Diriger l'évaluation selon les critères externes
9.3 Préparer un rapport terminal

1.1 MODÈLE D'INTERVENTION ET DE CONCEPTION D'UNE ACTIVITÉ ÉDUCATIVE

(Wilfrid Gariépy)
cf. Bibliographie

Ce travail consiste à résumer un modèle élaboré par Wilfrid Gariépy.

D'après Wilfrid Gariépy, il y a quatre distinctions à faire avant de concevoir et d'élaborer un programme. Il faut reconnaître:

les buts,
les objectifs,
les moyens,
les procédures.

Pour élaborer un programme, celui-ci divise les étapes en trois tableaux:

Tableau I : La fonction est d'identifier les objectifs pédagogiques d'un cours
Tableau II : La spécification des objectifs déjà identifiés
Tableau III: Explication de chaque objectif spécifique

Le tableau I comprend les données, les buts, les objectifs du programme avec l'identification des contraintes, les objectifs terminaux d'un cours désignant des comportements, façons de penser, etc. Ce qui est important de souligner, l'objectif terminal doit avoir une signification dans la vie personnelle de l'apprenant, ambitions, besoins. Avant d'entreprendre l'élaboration des objectifs terminaux, on

doit avoir identifié et analysé les besoins. L'objectif terminal est ce que l'étudiant devrait être capable de faire à la fin du cours, ce qu'il a besoin de connaître et de comprendre. Il faut prendre en considération la situation de vie où l'étudiant exerce sa performance.

Dans le tableau II, l'auteur traite de la spécification des objectifs terminaux. Il préconise trois méthodes pour atteindre cette spécification.

PREMIÈRE MÉTHODE: Méthode globale: Il faut se poser la question suivante: Qu'est-ce qu'un objectif veut dire? Il faut partir de l'objectif terminal et élaborer les objectifs spécifiques ou intermédiaires qui se dressent pour atteindre l'objectif terminal.

DEUXIÈME MÉTHODE: Méthode analytique basée sur la taxonomie de Bloom: l'auteur fait référence au domaine cognitif, affectif, psycho-moteur. Le domaine cognitif est divisé en six catégories:

a) acquisition des connaissances,
b) compréhension,
c) application,
d) analyse,
e) synthèse,
f) évaluation.

L'auteur décompose certaines catégories en trois sous-catégories. Par exemple, la compréhension se décompose en trois sous-catégories:

a) transposition,
b) interprétation,
c) extrapolation.

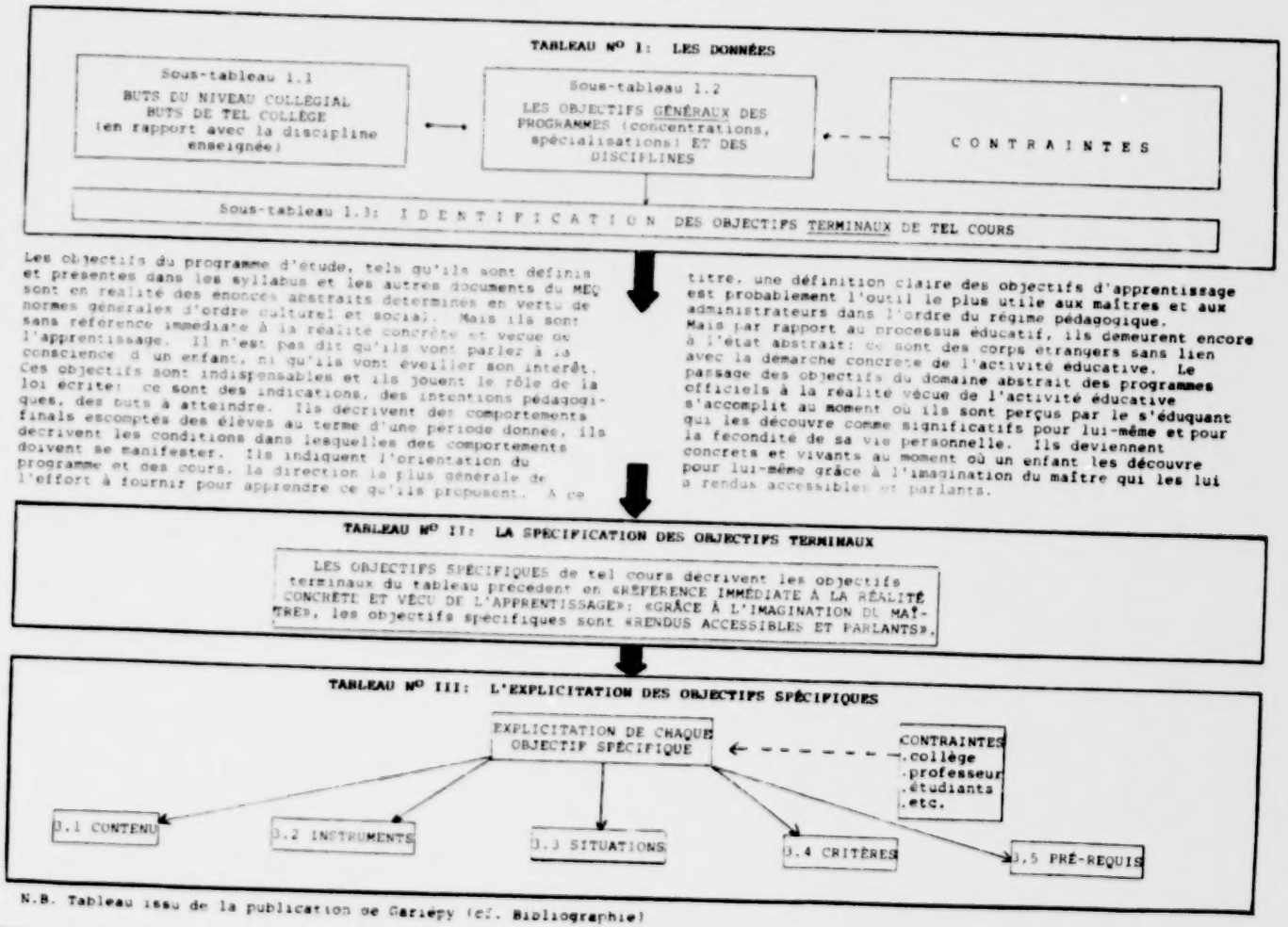
Il fait de même de tous les autres domaines.

TROISIÈME MÉTHODE: Méthode de raffinement: Comment partir d'une phrase simple en vue d'élaborer un objectif bien structuré et bien raffiné.

Le tableau III donne l'explication de chaque objectif spécifique en tenant compte des contraintes. Il élabore son programme en tenant compte:

a) du contenu,
b) des instruments d'apprentissage,
c) des méthodes ou des situations d'apprentissage,
d) des critères,
e) des pré-requis,
f) du calendrier.

PLAN D'ENSEMBLE



Les objectifs du programme d'étude, tels qu'ils sont définis et présentés dans les syllabus et les autres documents du MEQ sont en réalité des énoncés abstraits déterminés en vertu de normes générales d'ordre culturel et social. Mais ils sont sans référence immédiate à la réalité concrète et vécue de l'apprentissage. Il n'est pas dit qu'ils vont parler à la conscience d'un enfant, ni qu'ils vont éveiller son intérêt. Ces objectifs sont indispensables et ils jouent le rôle de la loi écrite: ce sont des indications, des intentions pédagogiques, des buts à atteindre. Ils décrivent des comportements finals escomptés des élèves au terme d'une période donnée, ils décrivent les conditions dans lesquelles des comportements doivent se manifester. Ils indiquent l'orientation du programme et des cours, la direction la plus générale de l'effort à fournir pour apprendre ce qu'ils proposent. À ce titre, une définition claire des objectifs d'apprentissage est probablement l'outil le plus utile aux maîtres et aux administrateurs dans l'ordre du régime pédagogique. Mais par rapport au processus éducatif, ils demeurent encore à l'état abstrait: ce sont des corps étrangers sans lien avec la démarche concrète de l'activité éducative. Le passage des objectifs du domaine abstrait des programmes officiels à la réalité vécue de l'activité éducative s'accomplit au moment où ils sont perçus par le s'éduquant qui les découvre comme significatifs pour lui-même et pour la fécondité de sa vie personnelle. Ils deviennent concrets et vivants au moment où un enfant les découvre pour lui-même grâce à l'imagination du maître qui les lui a rendus accessibles et parlants.

N.B. Tableau issu de la publication de Gariépy (cf. Bibliographie)

MODÈLE PERSONNEL

de la conception d'un programme d'activités éducatives

Irène Mongeau, étudiante

ETAPES A REALISER	OBJECTIFS VISES	TACHES A FAIRE	METHODES UTILISEES
1. Faire un examen préliminaire des données pertinentes aux besoins exprimés par le requérant et les partenaires*, s'il y a lieu.	1.1 Recueillir auprès du requérant les informations essentielles sur: .la genèse du problème ou du besoin; .la situation actuelle; .les actions posées jusqu'à maintenant; .la situation désirée; .la solution envisagée par ce dernier; .la population visée; .les valeurs prônées dans le secteur; .les attentes du requérant envers le concepteur; .le rôle du requérant dans le projet; .le temps et les argents accordés pour ce projet (délai); .les ressources humaines et matérielles existantes et disponibles; .les contraintes à considérer.	1.1.1 Préparer la ou les entrevues à faire avec le requérant. 1.1.2 Faire l'entrevue auprès du requérant pour recueillir les informations nécessaires à l'examen préliminaire. 1.1.3 Etudier toutes les informations. 1.1.4 Etablir l'écart (besoin ou problème). 1.1.5 Situer l'écart au niveau "formation" ou organisationnel de façon primitive (esquisse). 1.1.6 Rechercher des documents sur le sujet d'intérêt (lecture). 1.1.7 Réfléchir.	. Techniques d'entrevue; . Analyse des tâches de la fonction en cause et des champs de force. . Observation.

*"partenaires" sous-entend apprenants, société et spécialiste de la discipline.

N.B.: Dépendamment de l'approche privilégiée
- intuitive
- déductive
- inductive

	1.2 Recueillir auprès des partenaires des informations susceptibles de compléter l'examen préliminaire (facultatif).	1.2.1 Préparer et faire la ou les entrevues auprès du ou des partenaires, si cela est nécessaire (facultatif).	
2. Rédiger une offre de service en vue de négociation avec le requérant.	2.1 Elaborer un document sur: .la synthèse de la dernière rencontre (attentes et questions); .la description du problème ou du besoin perçu après inventaire des informations (reformulation); .les comportements prévus et les conséquences éventuelles après le programme de formation; .le processus privilégié par le concepteur (démarche et méthode); .les grandes étapes du projet (conception); .l'échéancier des documents à remettre au requérant durant la conception du programme et le temps pour la conception et la réalisation du programme; .les ressources humaines (partenaires) et matérielles qui seront employées;	2.1.1 Faire un portrait global sur la perception du besoin ou du problème suite à l'étude préliminaire (avec recommandations). 2.1.2 Ecrire l'offre de service de façon complète (incluant les contraintes). 2.1.3 Préparer l'entrevue avec le requérant.	. Techniques d'entrevue, de négociation et de vente.

	.le coût approximatif du programme: conception et réalisation.		
	2.2 Négocier l'offre de service avec le requérant.	2.2.1 Entrevue avec le requérant.	
		2.2.2 Etablir une entente (mandat clair) entre le requérant et le concepteur sur l'élaboration de l'activité éducative présentée.	
		2.2.3 Signer le contrat.	
		2.2.4 Déterminer la prochaine rencontre.	
3. Déterminer de manière précise les besoins identifiés à la suite de l'étude préliminaire.	3.1 Identifier les différents partenaires: fonction, situation à l'intérieur de l'organigramme du milieu et disponibilité.	3.1.1 Préparer la ou les entrevues avec le requérant et les partenaires.	. Refaire les méthodes déjà utilisées à l'étape 1.
	3.2 Etablir un horaire de rencontre avec les partenaires à l'intérieur de la conception du programme de formation.	3.2.1 Faire les entrevues avec le requérant et les partenaires.	. Sondage et test d'entrée avant la formation.
	3.3 Identifier la population visée et la cerner par rapport à la situation vécue (perceptions de la formation, de la gestion et leur rôle dans le milieu).	3.3.1 Recueillir, compiler et faire une synthèse des informations sur la situation présente et celle souhaitée.	. Activités avec un groupe échantillon représentatif du partenaire concerné et emploi des techniques nominales ou "short cut" (considérations: urgence du besoin et/ou nombre élevé des individus).

		3.3.2 Pousser davantage sa recherche sur le sujet d'intérêt.	
	3.4 Revoir plus en détail la situation réelle et celle souhaitée.	3.4.1 Réfléchir (analyse).	
	3.5 Définir le besoin de formation ou le problème au niveau de l'efficience et l'efficacité organisationnelle.	3.5.1 Identifier précisément les carences de rendement au niveau des savoir, des savoir-faire et des savoir-être.	
		3.5.2 Identifier les carences sur le plan organisationnel (si requis) pour produire la situation souhaitée.	
	3.6 Sélectionner et classer par ordre de priorité de formation (convergent et dévergent).	3.6.1 Dresser une liste chronologique des besoins sous forme de comportements manifestés de retour en milieu de travail.	
		3.6.2 Joindre cette liste et la rédaction du rapport d'étude des besoins au requérant.	
		3.6.3 Faire des recommandations des besoins (impacts pour satisfaire les besoins) de formation et organisationnels.	

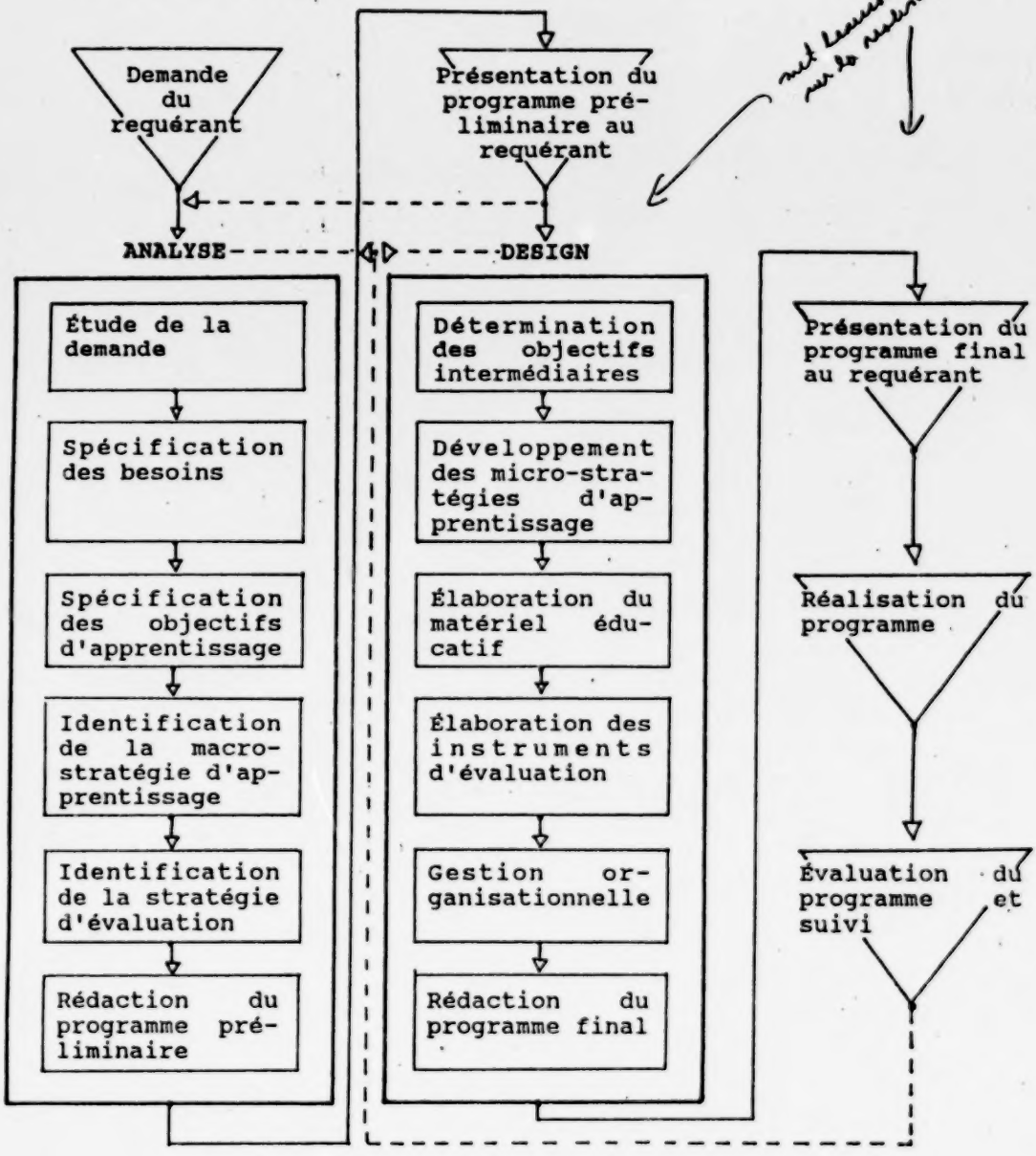
4. Formuler les comportements désirés en objectifs pédagogiques (programme préliminaire).	4.1 Déterminer les buts et les objectifs terminaux du programme préliminaire aux différents niveaux d'apprentissage: .l'information verbale; .les habiletés intellectuelles; .les habiletés motrices; .les attitudes; .les stratégies cognitives; (les grands chapitres du programme).	4.1.1 Se documenter sur la méthodologie des objectifs d'apprentissage. 4.1.2 Consulter le spécialiste de la discipline et tenir compte des besoins exprimés par les partenaires. 4.1.3 Rédiger les objectifs terminaux de façon pertinente, spécifique et réaliste en vue d'approbation.	. Utiliser les comportements désirés et les carences de rendement comme base de rédaction des objectifs d'apprentissage. . Vérifier si les objectifs identifient le sujet, possèdent un verbe univoque et s'expriment en terme de résultat.
5. Choisir la ou les macro-stratégies d'apprentissage favorisant l'atteinte des objectifs terminaux (programme préliminaire.	5.1 Identifier la ou les stratégies d'apprentissage ayant le plus de succès avec la catégorie de population visée et présentant des besoins ou des problèmes similaires, tout en tenant compte du budget.	5.1.1 Se documenter sur les différentes macro-stratégies existantes. 5.1.2 Inventorier les formats. 5.1.3 Respecter les principes et les conditions d'apprentissage. 5.1.4 Utiliser les critères d'une séquence de diffusion des objectifs pédagogiques. 5.1.5 Consulter les spécialistes de la discipline.	. Vérifier la macro-stratégie utilisée à l'aide des conditions assurant une bonne stratégie de formation. . Faire une liste des ressources éducatives possibles à l'activité: - pour l'apprenant; - pour l'enseignant. . Calculer le coût approximatif de la ou des stratégies choisies par rapport à l'ensemble du programme.

		5.1.6 Sélectionner en gros les méthodes d'apprentissage et les ressources éducatives: éléments du contenu de cours à illustrer, document d'accompagnement, personnes-ressources.	. Préparer l'entrevue avec le requérant en vue de présentation et d'approbation du programme préliminaire.
		5.1.7 Evaluer les coûts (estimation de la conception et de la réalisation).	
		5.1.8 Rédiger la ou les stratégies d'apprentissage choisies en vue d'approbation.	
6. Déterminer brièvement la stratégie d'évaluation.	6.1 Identifier sommairement les types d'évaluation et les éléments à évaluer (réf. étape 8).		
7. Développer le programme à l'aide des objectifs intermédiaires et des micro-stratégies d'enseignement (non fait à l'intérieur de ce présent travail).			
8. Evaluer la conception du programme de l'activité; contrôler et évaluer sa réalisation.	8.1 Identifier la ou les stratégies d'évaluation du programme de formation au niveau de la: - conception du programme, - réalisation de la formation.	8.1.1 Faire une évaluation ponctuelle et cumulative durant la conception du programme de formation.	. Diffusion du programme.
		8.1.2 Faire une évaluation epsative ou normative et cumulative ou continue durant la réalisation du programme.	. Répartition des participants à l'activité éducative. . Respect de la programmation et de l'échéancier prévus.

		8.1.3 Ecrire les éléments à évaluer: .adéquation entre les objectifs et les résultats; .utilisation des compétences par les apprenants; .analyse des effets de formation au niveau du milieu de travail; .conséquences futures du programme de formation.	. Echanges entre le concepteur et les partenaires: - communication; - questionnaires; - grille; - travaux pratiques individuels ou en groupe.

PREMIERE PARTIE

Présentation schématique du modèle Borne



DEUXIEME PARTIE

Description des différentes étapes de mon modèle personnel d'élaboration d'un programme de formation.

Guide d'utilisation du modèle Borne

ANALYSE

Étape 1: Étude de la demande

Activités à réaliser	Méthodes/Moyens/Références
Pour bien comprendre et cerner la demande:	
1. Obtenir des informations sur: - l'origine du besoin de formation ou du problème à régler - la situation actuelle versus la situation souhaitée - la population visée - les démarches entreprises à jour - les suggestions/ solutions avancées	Entrevue avec le requérant et utilisation d'une "check-list" pour s'assurer qu'on couvre tous les points à discuter
- les personnes concernées (partenaires) - le temps alloué	Les partenaires, c'est-à-dire requérant, gens à former, les supérieurs, les clients, les spécialistes, etc.
2. Expliquer au requérant la procédure qu'on entend suivre	cf. tableau 1
3. Établir l'échéancier avec le requérant	cf. tableau 1

TABLEAU 1

M12 P31

ÉCHÉANCIER	Durée	Dates
Rencontre avec le requérant		X
Étude de la demande	X	
Spécification des besoins	X	
Entrevue avec le requérant		X
Spécification des objectifs d'apprentissage	X	
Identification de la macro-stratégie d'apprentissage	X	
Identification de la stratégie d'évaluation	X	
Élaboration du programme préliminaire	X	
Rencontre avec le requérant	X	
Détermination des objectifs intermédiaires	X	
Développement des micro-stratégies d'apprentissage	X	
Élaboration du matériel éducatif	X	
Élaboration des instruments d'évaluation	X	
Recrutement des participants		X
Organisation environnementale	X	
Réalisation des programmes		X
Rencontre avec le requérant (suivi)		X

ANALYSE

Étape 2: Spécification des besoins

Activités à réaliser	Méthodes/moyens/références
1. Ceuillir l'information qui renseignera sur la situation actuelle telle que vécue et/ou perçue par les partenaires et la situation souhaitée après la formation	- Enquêtes et sondages - Étude de documents (politiques, descriptions de tâches, évaluation, etc.) - Entrevues individuelles ou de groupes idéalement avec un groupe-échantillon représentatif de tous les partenaires
2. Établir la liste des besoins en déterminant l'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée	Situation souhaitée moins la situation actuelle égale un écart correspondant au besoin à combler (ou problème à régler) cf. tableau 2.
3. Isoler les besoins de formation des besoins d'organisation	
4. Regrouper en thèmes et prioriser les besoins de formation	cf. tableau 3 Entrevue avec le requérant

N.B. La méthode "short cut" d'analyse des tâches permet d'effectuer les étapes 1 à 5 rapidement avec un groupe échantillon de partenaires (cf. tableau 4)

TABLEAU 2

"BESOIN"	=	"CE QUI DEVRAIT ETRE" la situation désirée ou requise; les résultats escomptés; les compétences à acquérir; les objectifs à atteindre; l'idéal: où devrions-nous être?	-	"CE QUI EST" la situation actuelle; les résultats observés; les compétences acquises; les objectifs atteints; le réel: où sommes-nous?

TABLEAU 3

Priorisation des besoins

besoins	coûts X4	urgence X2	convergence X1	capacité X3	etc. XX	critères pondération total
A						
B						
C						
D						
E						

N.B. Les résultats des totaux nous donnent l'ordre d'importance des besoins

TABLEAU 4

Méthode "Shortcut" pour identifier les besoins de formation

A: Identification des tâches comportant des faiblesses de connaissance

Énumération des tâches par ordre d'importance stratégique dans le poste de travail	Difficulté	Description de la difficulté	Importance de la difficulté					Origine de la difficulté	
			1	2	3	4	5	Fc*	Fo*

* Fc: Faiblesse de connaissance *Fo: Faiblesse organisationnelle

B: Identification des connaissances requises à développer

Identification des tâches objet de formation Fc	Importance de la difficulté	Identification des connaissances requises à développer	Moyens de formation

M12 P34

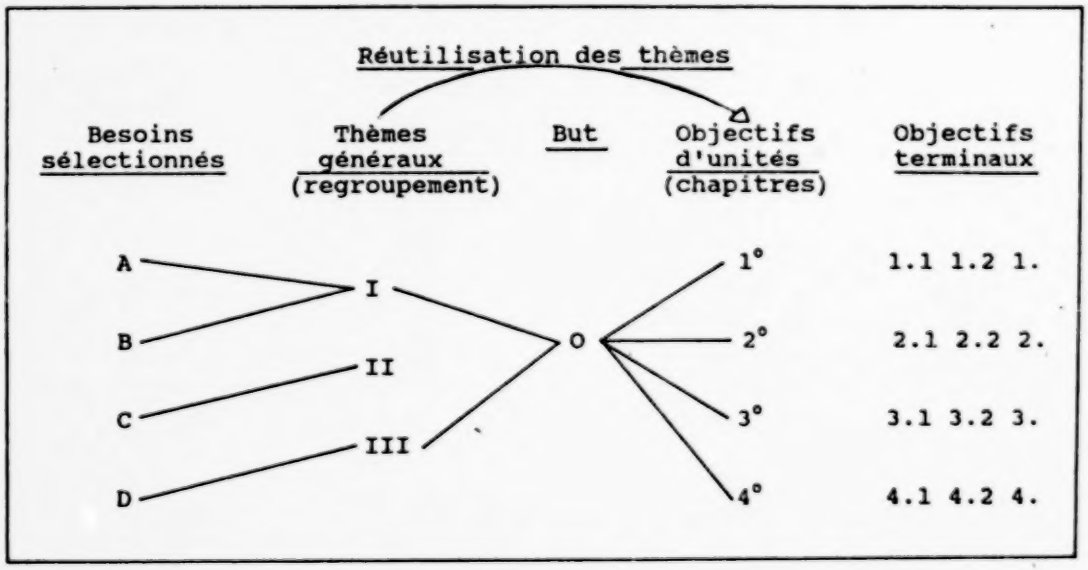
ANALYSE

Étape 3: Spécification des objectifs d'apprentissage

Activités à faire	Méthodes/moyens/références
1. Traduire les besoins sélectionnés en but, objectifs terminaux et objectifs d'unité	Consultation du spécialiste de la discipline cf. tableau 5
2. Classifier chaque objectif selon les niveaux d'apprentissage suivants: - informations verbales - habiletés intellectuelles - habiletés motrices - attitudes - stratégies cognitives	cf annexe I cf. Brien, Design pédagogique, pp. 25 à 42 sur la classification des objectifs

TABLEAU 5

SPECIFICATION DES OBJECTIFS



ANALYSE

Étape 4: Identification de la macro-stratégie d'apprentissage

Activités à faire	Méthodes/moyens/références
1. Choisir la ou les macro-stratégies d'apprentissage favorisant l'atteinte des objectifs terminaux en formulant les recommandations qui en découlent	cf. tableau 6 cf. annexe II cf: Brien Design pédagogique

Étape 5: Identification de la stratégie d'évaluation

Activité à faire	Méthodes/moyens/références
1. Identifier les décideurs et l'importance de leur prise de décision pour déterminer les niveaux d'évaluation requis	Consultation auprès des personnes concernées
2. Compiler les informations qui permettent de faire une recommandation quant aux types d'évaluation et de la stratégie à utiliser	cf. tableau no 7

ANALYSE

Étape 6: Élaboration du programme préliminaire

Activités à faire	Méthodes/moyens/références
1. Établir une liste d'intervenants et une liste du matériel nécessaire à la conception et à la réalisation du programme	Consultation des listes à l'interne et à l'externe
2. Évaluer les coûts de développement futur et de la réalisation du programme	Prévision des honoraires des intervenants Consultation pour obtenir l'évaluation des coûts du matériel
3. Rédaction du rapport préliminaire en indiquant:	
- les besoins de formation à satisfaire	cf. étape 2
- les objectifs d'apprentissage	cf. étape 3
- la stratégie d'apprentissage	cf. étape 4
- la stratégie d'évaluation	cf. étape 5
- les ressources et les coûts	cf. plus haut
- les corrections à l'échéancier s'il y a lieu	cf. étape 1
4. Remettre le rapport au requérant, en discuter et faire les ajustements nécessaires s'il y a lieu	Entrevue avec le requérant

Tableau 7 **NIVEAUX - MÉCANISMES D'ÉVALUATION DE GUY DEMERS**

Pour savoir quel niveau utiliser dans l'évaluation, il faut connaître l'importance de la prise de décision, i.e. ce qu'on compte faire avec les résultats

Niveaux *	Instruments	Sujets d'évaluation	Informateurs	Moments
Réactions (opinions degré de satisfaction)	A) Sur une base individuelle 1. Cueillette formelle et/ou informelle (verbale) de données	Tous les événements pertinents à la session dont:	Participants (animateur)	- En cours de session - A la fin de la session
	2. Questionnaire	- objectifs - contenu - stratégie - animateur - organisation matérielle	Participants	- A la fin de la session - Après X temps
	B) En terme de groupes	Idem	Idem	- Après X temps
Apprentissage (atteinte des objectifs)	- Questionnaire - Test "standardisé" et "maison" - Étude de cas (résolution de problèmes) - Mise en situation	- connaissances - habiletés - attitudes	Participants	- Avant la session (pré-test) - Pendant la session - A la fin de la session - Après X temps
Transfert des apprentissages dans l'environnement	- Solution à des problèmes réels - Entrevue individuelle	- connaissances - habiletés - attitudes	- les participants - les pairs - les subordonnés - les supérieurs	- Après X temps (devrait être précédé d'un pré-test

M12 P38

Tableau 7 (suite)

Niveaux	Instruments	Sujets d'évaluation	Informateurs	Moments
Transfert (suite) degré de satisfaction)	Observation	- connaissances - habiletés - attitudes	Participants	- Après X temps
Impacts du programme sur l'organisation attendus et inattendus (désirables ou indésirables)	- Entrevue - Observation - Questionnaire	Changements dans l'organisation	Les membres de l'organisation	- Après X temps
	Étude de documents	Changement dans l'organisation	Les documents	- Après X temps
	N.B. il est important de discerner si les changements sont consécutifs ou non à la formation ou s'ils sont attribuables à d'autres facteurs. Si les transferts n'ont pas eu lieu, il faudrait vérifier si les conditions essentielles au transfert sont en place.	- indices de changements - modification de structures, de politiques, de tâches - nouveaux programmes de perfectionnement - diminution des coûts - qualité/production - satisfaction de la clientèle - climat de travail		

Module de conclusion

MODULE 13

EVALUATION DE MES APPRENTISSAGES

OBJECTIF TERMINAL

- Evaluer leurs apprentissages

Module 13

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1. Compléter le questionnaire d'auto-évaluation des connaissances (partie post-test)	1. Utiliser le questionnaire M2 P3. Compléter la partie post-test et l'introduire dans le module 12.	1. Soumettre le questionnaire
2. Enumérer les objectifs terminaux du séminaire et indiquer le degré d'atteinte de l'objectif sur une échelle de 1 à 10 ("10" étant le plus atteint)	2. Reproduire M1 P2 et inscrire une cote de 1 à 10	2. Soumettre le travail demandé
3. Enumérer les objectifs personnels et indiquer le degré d'atteinte sur une échelle de 1 à 10 ("10" étant le plus atteint)	3. Reproduire les objectifs inscrits au travail Module 2 et inscrire une cote de 1 à 10	3. Soumettre le travail demandé
4. Recommander la note scolaire de 60 à 100 et justifier la recommandation	4. Apprécier la performance de tous les modules et recommander la note sur 100	4. Soumettre le travail demandé

M13 P1

Module de conclusion

MODULE 14

MON EVALUATION DU SEMINAIRE

OBJECTIF TERMINAL

Module 14

Evaluer l'organisation du séminaire

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES	ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1- Exprimer leur satisfaction et opinion sur les différents aspects concernant le séminaire.	1.1 Remplir le questionnaire d'opinion individuellement. 1.2 Résumer leur opinion en groupe à partir des questions du professeur.	1.1 Remettre le questionnaire écrit. 1.2 Exprimer leur opinion en groupe sur le séminaire.

M14 p1

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DU SEMINAIRE EAN-6630

basé sur la réaction des participants

Réjean Dionne

A- LES OBJECTIFS DU SEMINAIRE

1- Noter votre opinion de l'atteinte des objectifs

Le participant sera capable ...

	Atteint	Partiellement atteint	Non atteint
1.0 de formuler, en ses propres mots les objectifs du séminaire	☐	☐	☐
2.0 de décrire la stratégie d'apprentissage, le calendrier des activités et le mode de notation	☐	☐	☐
3.0 d'énumérer les auteurs qu'ils ont l'intention d'acquérir	☐	☐	☐

2- Les objectifs du séminaire

	Très	Beaucoup	Moyen	Peu	Très peu
	5	4	3	2	1
2.0 étaient clairs					
2.1 en accord avec vos besoins					

Commentaires :

B- LE CONTENU DU SEMINAIRE

	Très	Beaucoup	Moyen	Peu	Très peu
	5	4	3	2	1
3- Le contenu de la session					
3.1 Je suis satisfait des sujets suivants:					
3.1.1 Module 1 - le plan du séminaire					
3.1.2 Module 2 - les objectifs personnels d'apprentissage					
3.1.3 Module 3 - conception du rôle du concepteur (options valorielles					
3.1.4 Module 4 - modèle théorique Dionne					
3.1.5 Module 5 - étude préliminaire d'une demande - offre de service					
3.1.6 Module 6 - spécification des besoins					
3.1.6.1 le processus général de spécification					
3.1.6.2 les outils de spécification des besoins					
3.1.7 Module 7 - conception des objectifs					
3.1.7.1 les types d'objectifs intermédiaires: terminal, etc.					
3.1.7.2 la formulation des objectifs					
3.1.7.3 la classification des objectifs					
3.1.8 Module 8 - stratégie générale d'apprentissage					
3.1.8.1 l'analyse de la situation					
3.1.8.2 le format et les méthodes					
3.1.8.3 la séquence de diffusion des objectifs					
3.1.8.4 les critères de qualité d'une stratégie					

	Très	Beaucoup	Moyen	Peu	Très peu
	5	4	3	2	1
3.1.9 Module 9 - stratégie générale d'évaluation					

	5	4	3	2	1
3.2 Le contenu de la session					
3.2.1 En accord avec les objectifs					
3.2.2 Adapté à votre vécu					
3.2.3 Vous a permis de faire une bonne synthèse du sujet					
3.2.4 Est pratique et utilisable					

3.3 Le contenu et son adéquation

3.3.1 En regard de votre travail d'andragogie, le niveau du contenu était-il:

☐ en deça de vos besoins

☐ selon vos besoins

☐ au delà de vos besoins

3.3.2 Le contenu du séminaire est-il:

- ☐ insuffisant
- ☐ suffisant
- ☐ trop chargé

3.4 Le contenu et sa transférabilité

3.4.1 Le contenu est-il pertinent avec votre travail?

Pas du tout 1 2 3 4 5 Très

3.4.2 Croyez-vous que le transfert des connaissances acquises et des habiletés au cours du séminaire sera:

Difficile 1 2 3 4 5 Facile

3.5 Utiliserez-vous les connaissances acquises lors du séminaire?

☐ Immédiatement ☐ Moyen terme (6 mois) ☐ Long terme (1 à 2 ans)

3.6 Si vous êtes dans l'impossibilité d'utiliser les connaissances acquises, donnez les raisons:

_____

_____

_____

_____

_____

3.7 Quelles sont les connaissances acquises que vous avez l'intention d'utiliser?

C- LA STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

4.1 Dans quelle mesure les méthodes d'apprentissage utilisées vous ont aidé à atteindre les objectifs d'apprentissage?

	Très	Beaucoup	Moyen	Peu	Très peu
	5	4	3	2	1
a) Les textes fournis par le professeur					
b) La méthode cahier de l'étudiant sous forme de modules					
c) Les travaux individuels					

4.2 Dans quelle mesure la stratégie générale d'apprentissage

	Très	Beaucoup	Moyen	Peu	Très peu
	5	4	3	2	1
- Révision des textes des modules en groupe					
- Exercice en classe					
- Travaux individuels à domicile et lecture des modules					
- Correction des travaux par le professeur					
- Retour en groupe sur les travaux au besoin					
4.2.1 Est en accord avec les objectifs?					
4.2.2 Est adapté à votre style d'apprentissage?					
4.2.3 Est en accord avec vos besoins?					
4.2.4 Est efficace?					

4.3 Les commentaires concernant la stratégie d'apprentissage et l'agencement des activités d'apprentissage sont les bienvenus.

D- L'ANIMATION DE LA SESSION

4.4 Dans quelle mesure l'animateur

	Très 5	Beaucoup 4	Moyen 3	Peu 2	Très peu 1
4.4.1 Maîtrise bien le contenu théorique du séminaire?					
4.4.2 Appuie ses présentations théoriques par des applications pratiques?					
4.4.3 A su orienter le groupe vers l'atteinte des objectifs?					
4.4.4 Est à l'écoute des besoins des participants?					
4.4.5 S'est montré disponible?					
4.4.6 Est vivant?					
4.4.7 A assumé ses responsabilités au niveau de l'encadrement et de l'organisation du séminaire?					
4.4.8 Les commentaires apportés aux travaux furent utiles.					
4.4.9 Ses interventions de consultant auprès des équipes furent efficaces.					

E- REACTIONS GENERALES

E- PEACTIONS GENERALES

5.1 Ma satisfaction concernant les aspects suivants est:

	Très	Beaucoup	Moyen	Peu	Très peu
	5	4	3	2	1
a) La contribution des participants					
b) Ma contribution					
c) Mes objectifs personnels					
d) Mes apprentissages					

III - SEMINAIRE EAN 6631

(documentation à venir)